

# MAGYAR PÆDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

HUSZONKILENCEDIK ÉVFOLYAM

209-31

DE FINÁCZY ERNŐ és DE IMRE SÁNDOR

KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTETTE

DE NAGY JÓZSEF BÉLA



BUDAPEST

FRANKLIN-TÁRSULAT

MAGYAR IROD. INTÉZET ÉS KÖNYVNYOMDA.

1920.

REV 77

REV 85

REV 98

EV 2010

A Magyar Pädagogia írói 1920-ban.

- |                   |                     |
|-------------------|---------------------|
| Agárdi László     | Kemény Ferenc       |
| Benisch Artúr     | Kőrösi Sándor       |
| Bozóky Endre      | Láczter István      |
| Czakó Elemér      | 20 Málnai Mihály    |
| 5 Éltés Mátyás    | Nagy József Béla    |
| Fest Aladár       | Petrich Béla        |
| Fináczy Ernő      | Quint József        |
| Frank Antal       | Rácz Lajos          |
| Gabányi János     | 25 Schneller István |
| 10 Geöcze Sarolta | Somogyi Géza        |
| Gyomlay Gyula     | Susztér Oszkár      |
| Gyulai Ágost      | Szuppán Vilmos      |
| Habán Mihály      | Varga Lajos         |
| Hajdu János       | 30 Vayer Lajos      |
| 15 Hegedűs István | Waldapfel János     |
| Juba Adolf        |                     |

X710716





# TARTALOM.

## I. Tanulmányok.

	Lap
Agárdi László: Eszmény és valóság az iskolában	65
Czakó Elemér: A tanító múzeum	9
Éltes Mátyás: A gyöngelmű gyermekek iskolái	13
Fináczy Ernő: A tanügyi közigazgatás kellékei	1
Kemény Ferenc: A középiskola újjászervezésének előkészítése	97

## II. Kisebb közlemények.

Gabányi János: A történelmi oktatás a nemzetek szövetsége szolgáltatában	25
Habán Mihály: A mennyiségtani dolgozatok pedagógiai értéke	29
Kemény Ferenc: Német ethika	20
Lácz István: A modern nyelvek felső kereskedelmi és középiskoláinkban	75
Susztér Oszkár: A középiskolai reform és a latin nyelv	71

## III. Irodalom.

### Hazai irodalom.

X Avary Károly: Hogyan tanulok teljes sikerrel idegen nyelvet? Ism.:	
Nagy József Béla	38
Bodó János: Erősödjünk! Ism.: kf.	37
Imre Sándor: A magyar nevelés körvonalai. Ism.: Hajdu János	121
Jancsó Benedek: Defensio Nationis Hungaricæ. Ism.: Benisch Artúr	76
Kornis Gyula: A lelki élet. II. és III. kötet. Ism.: Rácz Lajos	33
Új magyar könyvek és lapok	46, 124

### Külföldi irodalom.

#### a) A Kisebb közlemények sorában.

Rein Vilmos: Grundriss der Ethik. 5. kiadás	20
---	----

#### b) Az Irodalom-rovatban.

Frankfurter, Dr. S.: Die Heranbildung der Mittelschullehrer. Ism.:	
Kemény Ferenc	40



<i>Salomon, Alice</i> : Soziale Frauenbildung und soziale Berufsarbeit. Ism.:	Lap
<b>Petrich Béla</b>	43
<i>Scherer, H.</i> : Arbeitsschule und Werkunterricht. Ism.: <b>Frank Antal</b>	41

## IV. Szemle.

<b>Varga Lajos</b> : Az első szociális tanfolyam	47
--	----

## V. Vegyes.

A gimnázium dícsérete. <b>kf.</b>	84
A Magyar Humanisztikus Gimnázium Híveinek Egyesülete által rendezett előadássorozat. <b>v. l.</b>	85
A magyar tanügy külföldön	125
A neveléstudomány a magyar egyetemeken	59, 85, 125
Annexiós pedagógia. <b>Kemény Ferenc</b>	57
Az akadémiai nagyjutalom	81
Iskolareformok Ausztriában. <b>kf.</b>	82
Magyar szakvélemények német középiskolákról. <b>hs.</b>	58
Nemzetközi jogosítás. <b>kf.</b>	58

## VI. Magyar Pædagogiai Társaság.

Felolvasó ülés 1919 december 16-án	60
XXVIII. nagygyűlés 1920 április 17-én	86
Vitaülések 1920 május 15-én, június 5-én, 19-én és 26-án. (A középiskolai reform ügyében kiadott miniszteri kérdések tárgyalása.)	126
<b>Bozóky Endre</b> hozzászólása	128
<b>Fest Aladár</b> „	135
<b>Fináczy Ernő</b> „	139
„ „ elnöki záróbeszéde	157
<b>Geöcze Sarolta</b> hozzászólása	152
<b>Gyomlay Gyula</b> „	153
<b>Hegedűs István</b> „	146
<b>Juba Adolf</b> „	141, 151
<b>Kemény Ferenc</b> előadói zárószava	153
<b>Kőrösi Sándor</b> hozzászólása	148
<b>Málnai Mihály</b> „	138
<b>Quint József</b> „	143
<b>Somogyi Géza</b> „	133, 151
<b>Szuppán Vilmos</b> „	147
<b>Waldapfel János</b> „	131
Hivatalos nyugtázás	63, 96, 159

## Sajtóhibaigazítás.

A 15. lapon közölt táblázatos kimutatásban a *Budapesti I. o.-ba* felírás alatti százalékoszlopnak minden számadata egy sorral lejjebb való.





## A TANÜGYI KÖZIGAZGATÁS KELLÉKEI.

— Elnöki megnyitó a Magy. Pädagogiai Társaság XXVIII. közgyűlésén. —

A hazában és külföldön szerzett évtizedes tapasztalataim néhány gondolatot érleltek meg bennem a tanügyi közigazgatás kellékeiről. Közzétételüket mindeddig halogattam, mert azok az elvi kívánságok, melyek e gondolatokkal összefüggnek, alig választhatók el a többé-kevésbbé kelletlen személyi vonatkozásoktól. Ez a kényes kapcsolat részben ma is fennáll ugyan, de a helyzet mégis más. Ma nem lehet érzékenykednünk. Mindenkinek ki kell mondania, amiről azt hiszi, hogy a köznek javára van. Fel kell tárnunk a multnak hibáit, hogy megszabaduljunk tőlök, mikor egy új Magyarország alapjait akarjuk lerakni.

A kérdés, melyet felteszek magamnak: minőnek kell lennie a jó tanügyi közigazgatásnak? A feleletet néhány tételbe foglalom s ezeknek mindegyikéhez magyarázatot fűzök.

*Első tétel: Nem az iskolák vannak az adminisztrációért, hanem az adminisztráció van az iskolákért.*

E tétel azt jelenti, hogy a közigazgatás nem öncélú, hanem célját a gondjára bízott intézményekben leli. Ezért nem a maga hatalmának növelésére, a maga erejének éreztetésére kell törekednie, hanem csakis arra, hogy az iskolák jól működjenek és feladataikat jól végezzék. Ezt úgy éri el a kormányzat, ha a siker biztosítására szolgáló eszközökről gondoskodik, vagyis ha a nevelésnek és oktatásnak tőle várható kedvező feltételeit megteremti s a helyszínén el nem hárítható akadályokat megszünteti, még pedig idejében, azaz úgy, hogy a támadható bajokat lehetőség szerint megelőzze. Gouverner, c'est prévoir.

Ez az előrelátás a jó adminisztrációnak nélkülözhetetlen feltétele és biztosítéka. Aki iskolákat kormányoz, annak bele kell magát képzelnie abba a helyzetbe, melybe az iskola a kibocsátandó rendelkezés következtében juthat; végig kell gondolnia az eshetőségeket, a bekövetkezhető nehézségeket, s csak ha a végrehajtás emberi számítás szerint biztosítotttnak látszik, szabad intézkednie. Mert nincs fer-



débb helyzet, mint ha a közigazgatási hatóságnak vissza kell vonnia kiadott rendeletét, vagy ha az adminisztráció arra kényszerül, hogy újból és újból módosítsa, újból és újból magyarázgassa intézkedését. A rendelkezésnek feltétlenül megvalósíthatónak, erősnek és világosnak kell lennie.

Mindez igen nagy szellemi munkát kíván azoktól, kik részesei az iskolai közigazgatásnak. A tanügyi tisztviselő kell, hogy a nemzeti kultúra sáfárjának tekintse magát; ezért összes erejét meg kell feszítenie, hogy szolgálatára lehessen annak az ügynek, melytől egész nemzedékek haladása függ. Ne a tekintély megmentésében, hanem elmélyedő tanulmánnyal egybekötött szellemi munka kifejtésében keresse érdemét. Mert az a tekintély, mely nem az ember belső tulajdonaiból, hanem csakis az állásból és a vele összekapcsolt hatalomból ered, teljesen értéktelen. A nemzeti kultúra intézői legyenek oly súlyos egyének, hogy a hatalom polcáról elvonulva se súlyedjenek a semmiségbe, hanem akkor is maradjanak valakik és valamik.

*Második tétel: Iskolákat jól csak azok kormányozhatnak, kik az iskolákat jól ismerik.*

Ennek a természetes igazságnak érvényre juttatása minálunk még ma is akadályokba ütközik, mert csak nehezen tudunk szabadulni egy előítélettől, mely a jogásznemzet multjából maradt reánk. A legújabb időkig azt hitték Magyarországon, hogy a jogi minősültség valamiféle formális képességet ad, ahhoz hasonlót, aminőt például egy időben a németek a klasszikus nyelvek trainingjén átment egyéneknek tulajdonítottak, abban a hiszemben, hogy aki e nyelveket megtanulta, ezzel olyan szellemi habitusra tett szert, mely őt képessé tette eredményes munkásságra az állami élet bármely magasabbrendű területén. Így nálunk még ma is sokan azt vélik, hogy az adminisztrációt, legyen az vízi ügyek, erdészeti ügyek, földművelési ügyek, kereskedelmi ügyek, kultuszügyek, iskolai ügyek adminisztrációja, csakis jogász végezheti még akkor is, ha a most említett ágazatokat a gyakorlatból nem ismeri is. A vélelem az, hogy közigazgatásra csakis a jogászi ész van berendezve. Az adminisztráció eszerint független volna a tartalomtól.

Ez az előítélet újabban már minálunk is oszladozni kezd, de leküzdöttnek még nem tekinthetjük. Aki iskolákat kormányoz, annak tudnia kell, mi az iskola. Át kell éreznie, hogy az iskola a közműveltség legértékesebb javainak intézményes megőrzője; ismernie kell közműveltségünk anyagának nevelő értékét s tájékozva kell lennie a gyermeki lélekhez alkalmazott módszereselvekről, melyeknek alapján ezt az anyagot meg kell tanítani, hogy az ismeret eleven erővé váljék s a nemzeti műveltséget gyarapíthassa. Képesnek kell



lennie arra, hogy az iskolai tevékenység minden mozzanatát elméleti úton is meg tudja okolni. Ismernie kell az iskola technikáját: tudnia kell például, mi az a szaki arány, milyen a jó tárgyfelosztás és órarend, mi az a tanmenet, mi a tankönyv rendeltetése és alkalmazásának helyes módja, mi az az osztálytanítás és szaktanítás, hogyan kell iskolai osztályokat fegyelmezni és rendben tartani, általában minő jelentőségök van oly dolgoknak is, melyeket a távolálló vagy az iskolát nem ismerő szemlélő nagyon kisszerűeknek tarthat, de amelyek összességükben végtelenül fontosak lehetnek. Röviden, az iskolai adminisztrátornak ismernie kell azt a sok mérlegelhetetlen tényezőt, melyekből az iskola munkássága összetevődik; ismernie kell az iskolának egész belső életét annak minden részletével és összes vonatkozásaival.

Mindezek alapján tehát mi pedagógusok azt a kívánságot támasztjuk, hogy az iskolai közigazgatás intézői nem második, hanem első sorban az iskola emberei legyenek. Az iskolaügy története bizonyítja, hogy valahányszor és valahol csak a fejlődés magasabb fokát érte el az iskola, az mindig arra vezethető vissza, hogy az ügyek élén egy-egy kitűnő tanférfi állott, aki jól ismervén az iskolát, tudta, hogy mit akar, s céltudatosan meg tudta teremteni azokat az eszközöket, melyek a haladást biztosítják.

De nem akarok félreértetni. A mondottakból nem következik, hogy minden tanférfi eo ipso megállaná helyét az iskolai közigazgatásban. Ehhez más személyes tulajdonok is szükségesek. A pusztá oklevélre vagy az iskolában kifejtett működésre való hivatkozás ezen a téren nagy csalódásokat okozhat, és bizonyára okozott is. Viszont az sem következik tételünkéből, hogy jogász, ha az iskola ismeretére szert tett (ami lehetséges), kitűnő személyes tulajdonok mellett egyáltalán ne vezethesse és irányíthassa az iskolaügyet. Tudunk e nemben kitűnő kivételeket, kiknek módjuk volt a pedagógia elméleti kérdéseivel foglalkozniok s az iskolát is közelről megismerniök. Ámde az általános elvnek érvényét néhány kivétel meg nem döntheti.

*Harmadik tétel: Iskolákat jól csak az kormányozhat, aki az iskolát nemcsak ismeri, hanem szereti is.*

Első tekintetre ez a tétel fölöslegesnek látszik. De aki valaha tapasztalta némely közigazgatási szerveink lelketlenségét, mellyel feladatukat teljesítik, nem fog fennakadni a szeretet követelményének külön hangsúlyozásán. Az ifjú nemzedéknek és a nevelésére hivatott intézményeknek szeretetéről van itt szó, arról az ihletett lelkességről, mely nélkül nincsen siker és eredmény. Az iskola legyen az adminisztrátornak ne csak hivatalos iratok elintézésére szolgáló anyaga, hanem legyen szívbéli ügye. Vigye bele érzelmeinek hevületét abba,



amit rendel, tervez, alkot. Ha nem így van, közönséges aktacsinálóvá aljasul. Nemcsak igazságosan, hanem méltányosan is kell kormányoznia. A tanügyi közigazgatásban a törvények és szabályok keretein belül van helye az emberszeretetnek is. Az adminisztráció hibás, ha irgalmatlanná válik; ha — miként néhány évvel ezelőtt egy volt államtitkárunk oly találóan kifejezte — az akták mögött sohasem érezzük a szív melegségét. Lehetünk pontosak és lelkiismeretesek az adminisztrációban, a törvények és szabályok gondos végrehajtói akkor is, ha az élet csapásaitól sujtottak helyzetét, a betegségben sínylődők nyomorát, a viszonyok nehézségeivel küzdők mostoha sorsát, egyébként jóindulatú igyekezet és kötelességtudás fennforgása esetén, intézkedéseink alkalmával mérlegelés tárgyává tesszük. Az iskolai közigazgatásnak humánusnak is kell lennie. A bűnösöket sujtani kell, ha rosszhiszeműség oka hibáiknak, de viszont minden jóakaratot, jó szándékot, minden becsületes törekvést meg kell látni s mérlegbe kell vetni, ha emberi tévedésből történt a hiba.

*Negyedik tétel: Az iskolai közigazgatás csak akkor lehet jó, ha ment minden külső befolyástól.*

Külső befolyáson értem a politikai befolyást és a tárgyi alap nélkül szűkölködő pártfoglalást. Mindkettő veszélyezteti az intézkedések tárgyilagosságát. Az iskolák kormányzásában csak egyetlen érdek lehet irányadó: az iskola érdeke, mely mellett minden egyéb kényelmi, személyes vagy pártérdeknek el kell tűnnie. Az iskola a nemzeti kultúra szentélye s mint ilyen fölötte áll személyeknek és pártoknak. A nemzeti műveltség egyetemességének, partikuláris szempontok fölé emelésének szükségességét félreismeri az a tanügyi kormányzat, mely pártérdeknek áldozza fel az iskolát, annak vezetőit és munkásait, vagy amely ott, ahol csak az intézmények természete és rendeltetése lehet döntő, a protekció lejtőjére lép, mely majdnem mindig elvek feladásával jár együtt. A feladata magaslatán álló tanügyi adminisztrációnak minden illetéktelen ajánlás nélkül is tudnia kell, mi a teendője a törvény és igazság szerint, milyen ember való egy-egy megüresedett helyre, kire bízassék esetről-esetre egy-egy iskolai intézmény közvetlen igazgatása, mily mértékig és mily határokig lehet rendkívüli körülményekre figyelemmel egy-egy iskolai felvétel, egy-egy vizsgálati engedély, egy-egy ösztöndíj adományozása alkalmából. Az alantas hatóságok minderről pontosan tájékoztatni tartoznak a felsőbb hatóságot, s minden esetben lelkiismeretes és érdem szerint való javaslatokat kötelesek tenni. Semmi szükség tehát közbenjárókra, közvetítőkre, pártfogókra, kik legtöbbször nem is képesek pártfogoltjuk arravalóságát megítélni, avagy ezt az arravalóságot az iskolán kívül eső idegen érdekek mértékével ítélik meg. A pártfogolásnak hihetetlen



felburjánzása, majdnem rendszerré válása hozta létre Magyarországon azt az erkölcstelen felfogást, hogy nem a becsületes erőlködésen múlik az előhaladás és érvényesülés, hanem a többé-kevésbé hatalmas pártfogón. A könnyű szerrel boldogulni akarás mételje így terjedt el széles körökben, megrendítette a kormányzat igazságosságában való hitet, aláasta a törvénytiszteletet s ijesztő módon megszaportotta a léha munkakerülők és törtetők hadát.

A pártfogolásnak túlnyomóan nagyobbik része, mint ismeretes, a parlamentárizmussal függ össze. Nem akarom most vizsgálni, vajjon okvetetlenül szükséges-e, hogy a közoktatásügyi kormányzat ezt az illetéktelen befolyást megtűrje s vajjon nem lehetne-e intézményes biztosítékokat teremteni ilyenfajta beavatkozások lehetetlenné tételére. Felvetek azonban egy kérdést, mely szintén a parlamentárizmussal van kapcsolatban, s mely abból a tapasztalatból ered, hogy iskoláink a kormányzati irányok és miniszterek örökös változása közt immár aggasztó idegesség vagy vígasztalan fásultság állapotába jutottak. Az utolsó huszonöt esztendő óta tekintve, iskoláink legfelsőbb kormányzatában semminemű folytonosság és állandóság nem tudott létrejönni. Pártok jönnek-mennek, miniszterek és államtitkárok sűrű egymásutánban váltják fel egymást; minden új kurzus, minden új pártalakulás, minden új miniszter új eszméket és terveket hoz magával, egyik ezt, a másik azt tartja fontosnak; egyik inkább reformálni, a másik inkább konzerválni akar; egyik szereti a klasszikus nyelveket, a másik nem szereti; egyik a gimnáziumot, a másik a reáliskolát, a harmadik az egységes középiskolát, a negyedik az egységes jogositást, az ötödik a polgári iskolát, a hatodik a gazdasági iskolát tekinti működése legméltóbb területének, s alighogy rálép a reformálás útjára, már elsodorják a politika hullámai: legőszintébb törekvései derékban kettétörnek, hogy helyet engedjenek valami más törekvésnek, melynek megint nincsen ideje csirájából kikelni és megnövekedni. A tanügyi kormányzatnak ez az állhatatlansága természet szerint nem alkalmas sem arra, hogy a reformtörekvések iránt bizalmat érezzenek az iskola munkásai, sem arra, hogy előmozdítsa a nyugodt munkát az iskolában. Vajjon tehát nem volna-e lehetséges a közoktatásügyi miniszter állásának, ha nem a törvényben, de legalább a valóságban bizonyos mértékű állandóságáról gondoskodni, abból a megfontolásból kiindulva, hogy a nemzeti kultúra ügyének a pártélet hullámlásaitól függővé nem tehető fejlesztése nyilvánvalóan bizonyos folytonosságot kíván, melynek gyakori megszakítása lehetetlenné teszi magát a fejlesztést. A kérdést csak felvetem; feleljenek reá — a politikusok.

Bármint legyen, abban semmi kétség sem lehet, hogy a közoktatás országos vezetésének irányelvei bizonyos fokú állandóságra



szorulnak. Ép ezért van szükség minálunk a hatalomtól független, s hosszabb időre megszervezett országos közoktatási tanácsra, mely minden esetleges tökéletlensége mellett legalább arra nyújthat valamelyes biztosítékot, hogy a fejlesztéshez megkívánt folytonosság fonala végkép el ne ejtessék, hogy a nagy elvi jelentőségű tanügyi intézkedésekben ellenmondások ne legyenek lehetségesek és a megkezdett reformmunkálatok befejeztessenek. Arról persze egy országos közoktatási tanács sem tehet, ha éveken át nagy fáradtsággal és lelkiismeretességgel kidolgozott munkálatai közül egyik-másik a minisztérium iratárának rejtekeiben porladoz.

*Ötödik tétel: Csak az az iskolai közigazgatás lehet jó, mely nem nélkülözi a közvetlenséget.*

Közvetlenségen ebben az összefüggésben értem azt, ami ellenkezője az elvontságnak. Elvont az a közigazgatás, mely csak a messze távolságból látja az iskolát, csak nagyon közvetve érintkezik vele, s mint mondani szokás, a zöld asztal mellett intézkedik arról, ami eleven valóság. Úgy képzelem, hogy mentől hosszabb utat tesz meg valamely iskolai ügy, míg végérvényesen eldöntetik, annál többet veszít ebből a szemléletes közvetlenségéből, de természetesen annál tovább is tart elintézése. Más szóval: a tételben a centralizáció és decentralizáció gyakorlati problémája rejlik, vagyis az a kérdés, kisebb vagy nagyobb legyen-e az egyes hatóságok jogköre, illetőleg az elintézésre hivatott fórumok száma? A lényeg nyilvánvalóan az, hogy az iskola vitás ügyeinek legnagyobb része lehetően a helyszínén vagy az alsóbb hatóságok kebelében intéztessék el s a legfelsőbb fórumhoz csakis a legfontosabb ügyek kerüljenek.

A kitűzött tétel szempontjából nem érdektelen néhány nyugati állam iskolai kormányzatát a háború előtti állapotában szemügyre venni. Anglia e részben kevés tanulságot nyújthat. Az angol társadalom erős önkormányzati hajlandósága oly sajátos módon fejlesztette ki az iskolai közigazgatásnak, melyet a kontinens mértékével egyáltalán nem lehet mérni. Például emlitem, hogy a középiskolák legnagyobb része ma sincsen alávetve kötelező állami felügyeletnek.

*Franciaország* tanügyi kormányzatában, mely egyébként is a legfejlettebb, tulajdonképen négy fokozatot lehet megkülönböztetni; ezek: a minisztérium, az országos tankerület (académie), ennek keretén belül a megye (département) és illetőleg a járás (arrondissement) és a község. A miniszter az iskolai kormányzat legfőbb vezetője; a tankerület összes iskoláinak élén áll a Recteur, kinek a középiskolák és népiskolák tekintetében alá vannak rendelve a tankerületi felügyelők (inspecteurs d'académie). Ezek a felügyelők a tankerületet alkotó départementok, illetőleg arrondissementok között



vannak elosztva (a háború előtt az egész országban mintegy ötödfélszáz ilyen felügyelő volt), úgy hogy a tankerületben két fokozat egyesül: a felsőbb a Recteuré, az alsóbb az Inspecteuröké. A népiskolákban a helyi közigazgatást az iskolai bizottságok végzik. A most említett fokozatok mellett fennálló véleményező és tanácskozó testületekről (conseil supérieur, comité consultatif, comité d'inspecteurs généraux, conseil académique) most nem szólok.

*Olaszország* iskolai adminisztrációjának legújabb rendezése, melyről Fest Aladárnak egy 1916. évi cikkéből szereztem tudomást, abból az elvből indult ki, hogy az iskolák közigazgatása teljesen különválasztandó a szakszerű vezetéstől és felügyelettől. Ehhez képest a miniszternek közvetlenül alárendelt 69 tanulmányi kerületi felügyelő (Provveditori degli studii) kizáróan adminisztrál, míg az alájok rendelt tartományi, központi és járási szakfelügyelők semminemű adminisztrációt sem végeznek, hanem csakis az iskolák pedagógiai és didaktikai felügyeletét teljesítik helyszíni látogatásaik útján.

A *német birodalom* a jelzett szempontból államonként bizonyos eltéréseket mutat, nagyjában azonban a porosz mintához igazodik. A *porosz* iskolai közigazgatásnak 4 fokozata van: a legfelső a központ (Ministerium), az utána következő a tartomány (Provinz), a harmadik a kerület (Kreis), a negyedik a község (Ort). A tartomány iskolai ügyeit intézi a politikai kormányhatóság, illetőleg (a középfokú iskolákra nézve) a nevezett hatóság kebelében fennálló Provinzialschulkollegium; a kerületét (a népoktatási intézetekéit) az ott szervezett iskolai bizottság (Kreisschulkommission), a község népiskolai ügyeit pedig a helyi iskolai bizottság (Ortsschulvorstand). Hasonlóan volt szervezve az iskolai közigazgatás a még egységes *Ausztriában*: minisztérium, országos iskolai tanács (Landesschulrat), kerületi iskolai tanács (Bezirksschulrat) és a helyi iskolai tanács (Ortsschulrat).

Áttekintve már most a nyugateurópai államok idevágó szervezeteit, hazai közoktatásunk szempontjából négy kérdés vár feleletre:

1) Először: Szükséges-e népoktatási közigazgatásunk meglevő két intéző hatósága, vagyis a minisztérium és a kir. tanfelügyelő közt (mert a közigazgatási bizottság fölöttes iskolai hatóságnak nem tekinthető) még egy közbeeső tanügyi közigazgatási hatóság szervezése?

2) Másodsor: Kívánatos-e ennek a közbeeső fórumnak jogkörét az illető terület összes iskoláira, tehát a középiskolákra is kiterjeszteni?

3) Harmadsor: A tanügyi hatóságok kizáróan a szakszerű illetékeség alapján önálló működési körrel ruháztassanak-e fel, avagy beékeltesse-e az általános politikai közigazgatás keretébe?

4) Negyedsor: Élesen különválasztassék-e az egész vonalon az



adminisztráció a pedagógiai és didaktikai felügyelet, ellenőrzés és intézkedés teendőitől?

E kérdések mindegyike külön-külön beható tanakodás tárgya lehet. Sem helyem, sem időm nincsen ezt a nagy anyagot egy előadás keretében felölelni. Ezért csak néhány megjegyzésre szorítkozom.

A közbeeső iskolai hatóság szervezése a népiskolai közigazgatásban felfogásom szerint fölötte kívánatos, azzal a feltétellel azonban, hogy a hozzá érkező ügyek legnagyobb részének végleges elintézésére fel legyen hatalmazva. Ellenkező esetben nem egyszerűbbé, hanem bonyolultabbá és lassúbbá válik az ügymenet. Ha például e hatóságnak joga van az illető terület néptanítóit kinevezni és illetményeiket utalványozni, általában a személyi ügyekben intézkedni, a minisztérium rendkívüli leterhelése és az ügymenet gyorsítása és javítása lehetségessé válik; ha ellenben az új hatóság jogköre szűkre szoríttatik, akkor ez az új hatóság átfutó postává, sőt kerékkötővé lesz. Ugyanezt a feltételt tartom szükségesnek a második kérdéssel szemben is. A népoktatás és középoktatás adminisztrációjának ezen a fokon való egyesítése, mely a kétfajta iskoláztatás közötti kapcsolat erősítése szempontjából ajánlatos lehet, csak abban az esetben mutatkoznék üdvösnek, ha ennek a közös hatóságnak a jogköre nagy mértékben kitágíthatnák.

A harmadik és negyedik kérdésre adható igenlő válasszal szemben, hazai viszonyainkat tekintve, már igen erős aggodalmaim volnának. A tanügyi közigazgatásnak a politikai adminisztrációba való bekebelezése azzal a veszedelemmel járhat, hogy a tanügy túlnyomóan és túlságosan politikummá válik és veszít kulturai önzetlenségéből. Az iskola ügye végre is merőben más, mint a pénzügy vagy belügy. Az iskola érzékeny szerkezetű szellemi intézmény, melyet nem lehet csak paragrafusokkal, bürokratikus formák szerint kormányozni, sem politikai tényezővé tenni. Ugyanennek az egyoldalúságnak a veszedelmét látnám az adminisztrációnak a pedagógiai irányítástól való teljes különválasztásában. Az adminisztrátornak is pedagógusnak kell lennie, neki is állandó érintkezésben kell lennie az iskolai élettel; az alaki elintézéssel való beérés mindenkor kárára van a tartalomnak, a lényegnek, az eszmének, a szellemnek.

S ezzel, úgy gondolom, a tanügyi közigazgatás legfőbb tárgyi kellékeit kimerítettem. Maradnának még a személyi biztosítékok, melyek minden szabályozás elől elzárkóznak. Mert aki iskolákat kormányoz, abban sok minden, ellentétesnek is látszó személyi tulajdonság kell, hogy egyesüljön. Sokoldalú műveltségnek párosulnia kell legalább egy bizonyos művelődési terület behatóbb ismeretével; elméleti készségnek gyakorlati érzékkel; összefoglaló erőnek elemző



képességgel; elmélyedni tudó figyelemnek mindenre kiterjedő, disztributív figyelemmel; a nehéz esetekben magát gyorsan feltalálni tudásnak a higgadt megfontoltsággal; törhetetlen elvhűségnek a sajátos körülményekbe való beleérzés tehetségével; bátor energiának finom tapintattal; éles elmének meleg szívvel.

Felvethetné valaki azt a kérdést, vajjon lehetséges-e oly személyiséget találni, kiben mindezek a kellékek egyesülnek. Magam sem hiszem, hogy e nemből bő választékunk volna. De nem is a tények világából indultam ki fejtegetéseimben, hanem eszményt akartam felállítani, mely a valóságnak mértéke lehessen. Mindenütt, ahol élet van, szükség van ily eszményekre, melyek nélkül a haladásnak hiányzanak sarkalló rugói. Meggyőződésem, hogy ép ma, amikor oly sokat hallunk termelésről és gazdaságról, kétszeresen rászorulunk az eszmények normatív erejére, kétszeres jelentősége van annak, amit a görög történetíró oly utólréhetetlen tömörséggel *κτῆμα* és *ἀεί*-nek nevezett. Ez nemcsak a szellemi, hanem az anyagi kultúrára is áll. Csak az a nemzet lehet igazán nagy, mely gazdasági életében is nem eszményekre szegzi tekintetét s belőle merít erőt és ihletet gyakorlati feladatainak megoldásához. Az isteni szikrát, mely újat teremt, mely felemel és továbbvisz, mely megtermékenyít és zsendülésre készít, sohasem szabad elfojtania semminemű gazdasági érdeknek, mert maga ez a gazdasági érdek sínylené meg, ha a pusztá köznapiság sűrű rétegével födné be azt, ami egyedül hevít, lángol és világít.

A Magyar Pædagogiai Társaság XXVIII. közgyűlését megnyitom.

FINÁCZY ERNŐ.

## A TANÍTÓ MÚZEUM.

Most a cselekvő emberek korszaka következik. Aki boldogulni akar, annak meg kell tanulni fokozott mértékben dolgozni. Olyan nemzedékre lesz szükség, amely felfegyverzi magát a tudás és a tapasztalatok fegyvertárából a gyakorlati életre. A nevelés intézményei közt így jut szerephez a múzeum is, mint a szemléltető oktatás eszköze.

A múzeum tudományt és művészetet feldolgozó, fejlesztő és terjesztő célzatával olyan szerepet tölt be, amely semminemű más tevékenységgel nem pótolható. Részben kiegészíti, részben tovább folytatja az iskolák, a könyvtárak és a közművelődési egyesületek eredményeit.

A múzeum ezzel a szerepével beleilleszkedik a közélet számára fogalmazott kultúrpolitikába, s a társadalmi és a hivatalos erők mű-



ködésével kapcsolatban öntudatosan, bizonyos alapelveket követve vesz részt az általános fejlődés előmozdításában. Nélkülözhetetlen volta akkor kezdődik, amikor a közönségben föltámad a műveltség szükségének érzése s mikor átmegy a köztudatba annak belátása, hogy a múzeum tevékenysége fontos az anyagi és a szellemi jólét fokozására. Ennek legbiztosabb jelensége aztán az, hogy a közönség és a múzeum közt mintegy önmagától egymás iránti kölcsönös kötelezettségi elv alakul ki.

Az egyik oldalon a múzeum teljes erejével azon van, hogy működésével mennél több embernek használjon s ezáltal kiérdemlje és megtarthassa a közáldozatot és a közbizalmat. Törekvéseiben mindenkor kifejezi azt, hogy nem önmagáért, nem is a tisztviselők kedvéért vagy valamely reprezentatív eszme érdekében áll fönn, hanem a mai s az eljövendő közönség szolgálatára. Viszont a közönség siet a múzeumnak rendelkezésére bocsátani a megfelelő eszközöket, hogy munkája mennél eredményesebb lehessen. Így megy egymás elé félúton a közönség és a múzeum, s a kölcsönös kötelezettségekből bármelyik mulaszt valamit, saját magára idéz fel vele hátrányokat.

A múzeumnak általánosan meghatározott célja az, hogy az ismereteket fejlessze és népszerűsítse. Tehát működése egyrészt a tudós, másrészt a tanító munkájának felel meg.

Tudományt fejleszt a múzeum: először, ha laboratóriumaival, rajztermelveivel, tisztviselőivel és minden eszközével segíti a kutatókat, továbbá ha előkészíti az anyagot a tudomány számára; másodszor pedig, ha saját gyűjteménye érdekében sorozatokat szervez, meghatározásokat végez s eredményeket bocsát közre előadásokban vagy monografiákban.

A tanításban is részt vesz a múzeum. Először szemléltető módon tárgyaival, mert azok pusztá megtekintésre is hatnak; ebből azonban igazi okulás csak akkor származik, ha a kiválogatás, elrendezés, bemutatás egységes eszmei háttérrel történik. És tanít a múzeum másodszor magyarázó módon, feliratok, katalógusok, élőszóval való vezetések, a tárgyakkal kapcsolatban tartott ismeretterjesztő előadások és a közönségnek kérdezősködésére adott felvilágosítások által.

Az a múzeum, mely sem nem kutat, sem nem tanít, csak olyan raktár, amelyből múzeumot szoktak csinálni. Száraz farakás, tüzet nem fog, nem világít és nem melegít. A céljaiban és eszközeiben befejezettnek nyilvánított múzeum pedig holt múzeum s a halott múzeum fölösleges múzeum.

A múzeumoknak természetszerűen keresni kell az együttműködést minden közművelődési intézménnyel, különösen pedig az isko-



lálkkal. Egy-egy városban, egy-egy országban minden iskolának és múzeumnak kapcsolatot kell fenntartania; ezzel erősítik egymást, munkájukat összehangolják és érvényesítik az egymást kiegészítés elvét. Természetes, hogy az együttműködést elsősorban a múzeumoknak kell egymás közt kiépíteniök.

Az első lépés e tekintetben az egész országra kiterjedő múzeumi politika megállapítása. Részletesen körülírandó minden egyes múzeumnak különös jellege: a gyűjtés köre, a földolgozás célja. S minthogy minden gyűjtemény élő szervezet, annak menete állandóan irányítandó az alapítás után is, az anyag és a munka bizonyos időszakonként minden múzeumban az összesség érdekében átvizsgálandó. Sohasem szabad feledni, hogy a múzeum élete hosszabb és fontosabb, mint a legjelesebb egyének élete, azért a legkitűnőbb személyiségeket is alá kell rendelni a kitűzött nagy múzeumi céloknak. Úgyszintén áll ez az anyagra nézve is. Hatalmas eredményeket úgy érhetünk el, ha sem személyek, sem tárgyak nem kötik meg a fejlődését. Tehát egyik múzeumot haladéktalanul egészítsük ki más múzeumok tárgyaival, ha a fejlődés úgy kívánja. Másokat ismét egy harmadik érdekében korlátozzunk a gyűjtés terén. Minden munkaerő, minden gyűjtött kincs a közönségé; irányítsuk, helyezzük el tehát mindeniket oda és úgy, hogy mennél több hasznot hozzanak akár a tudománynak, akár a nevelésnek. Előadhatja ugyan magát olyan kegyeleti, helyi vagy történeti ok, amely leköt bizonyos helyre bizonyos tárgyakat, de ez a nagy egységes elrendezés mellett elenyésző csekély kivételt szül.

Az egységes múzeumi politika nemcsak a munkaerőket s a tárgyakat szabályozhatja, hanem egyúttal magát a múzeumi munkát is. Amennyit a szakszerűség, azaz a tudás differenciálódása használhat a közgyűjteményekben, ugyanannyit érhet a bizonyos kérdésekben való közös megegyezés. A munka és pénz megtakarítása különösen a föliratok és a katalógusok nyomtatásában, a fölszerelések és a szekrények beszerzésében, a restaurálások, a takarítások stb. elvégzésében sokkal nagyobb, ha központosítás van. Minden múzeumban fölvetődik a molyirtás, a vacuum cleaner, a vetítógép, a präparator, a javítók, a fényképek s más hasonló kérdések egész tömege, melyeket újra meg újra tanulmányozni kell. Azután a nyitás, a katalógus-rendszer, a felügyelet, a beosztás stb. egyöntetű megállapítása is sok előnnyel jár. Mindenekelőtt azonban tisztában kell lenni a feladattal és a módszerrel.

Minden egyes múzeumnak a legközvetlenebbül ható körülményei folytán úgyszólván egyéni jellege/alakul ki, s ez megszabja egyszersmind a köz javára teljesítendő föladatát. A múzeumvezetőnek ép azt kell fölismerni és ápolni, amivel a múzeum hatóereje legtokéletesebb fej-



lettségre jut. Céljában és eszközeiben annyira eredeti eszméknek kell vezérelniök, hogy munkálatai és kezdeményezései egyéni alakot öltsenek. A tárgyak kiválasztásában, csoportosításában, földolgozásában ki kell keresnie azokat a különleges szempontokat, amelyek más múzeumokban nem találhatók fel. Ez az igazi öntudatos múzeumi élet, amelyben sohasem történhetik semmi olyan, aminek meg ne volna a múzeum egyéni céljába illő miértje.

A múzeum-egyed magányos jelensége azonban magában meg nem állhat. Ha megmarad is a saját külön hivatása mellett, bele kell kapcsolódnia a rokonintézmények láncolatába, legfőképpen ezek közül is az oktatással foglalkozó intézmények feladataiba. Át kell éreznie az együttműködés nagy elvét. A múzeum önállóan működik ugyan, de olyan célzattal, hogy segíti és szolgálja mind a felnőttek, mind a tanulók oktatását. Így támad aztán egységesen megalapozott közművelődési élet. Ha hiányzik a közös törekvés iránya, ha mindenki olyan föladatnál üt sátrat, amilyennél éppen tetszik, s akkor, amikor neki jól esik, ha beérjük a véletlenül fölvetődő eszmékkel, akkor az a művelődés csak nomád állapotú.

A sikerben közre kell munkálkodnia az ország összes intézményeinek. Mérkőzés, nemes versengés, a hibáknak napfényre hozatala, szóval összedolgozás nélkül fejlődés nem is lehetséges. Viszont ha az egyik tűzről a másik is lángra kap, nem fogy a tűz, de nő a fény.

A közművelődésben azonban nemcsak az egyes intézmények munkája, hanem az intézmények egyes személyeinek tevékenysége is sokat nyom a latban. Minden tényezőnek éreznie kell, hogy ő is számít. Még a legszerényebb körben működő egyén is előmozdíthatja a haladást, ha valamennyien osztoznak mindenik munkásságának legjobb eredményében.

Egymás példája a legjobb serkentő. De szükséges az emberek értékelésében, hogy ne a majmolók és az utánzók számítsanak, hanem akik fölismerik az alkotások szellemét és kombináló tehetségükkel legalább is alkalmazni tudják tanulmányaikat a fölmerülő különleges föladatokra. A helyesen alkalmazott elvek egyenlő értékűek az eredeti kitalálásokkal. Különösen a vezetőknek kell fölismerniök, hogy mi a helyes, mi a fontos, még ha ők maguk nem tudnak is tökéletes munkát végezni. A vezető annyiban is különbözzék többi munkatársától, hogy minden más tulajdonságon kívül még a bírálat józansága is meglegyen benne. Tudnia kell, hová kormányozza intézetét, ha nem ő lesz is az a kiválasztott, aki majd kiköt a célnál. Törekedjék a közművelődési viszonyok összevetéséből tisztán fölismert eszményre még akkor is, ha tudatában van annak, hogy sohasem érheti el.



Ezek nélkül az eszményképek nélkül hiába épülnek fel a paloták, hiába csendülnek a nagy jelszavak s hiába az állami költségvetésnek minden bőkezűsége. Nem lesz kultúra a vidéki góccokon, de nem lesz a fővárosban sem. Ha a tökéletesség és a nagy célok betöltése felé irányuló törekvés nem világít a szemhatáron, mint egységes nap, olyan útra tévedünk, amely sehová sem vezet, vagy legfeljebb a személyi érdekek bozótjaiba.

Ha a múzeum igazi szellemi kincstár s nem csak tárgyak gyűjteménye, akkor a tudomány és művészet hagyományainak a múzeumon át is lesz folytatása, egyébként pedig a fejlődés folyamata igénybe nem veszi, elkerüli. Az elődök munkájának megbecsülése és megőrzése egymagában kevés arra, hogy a múzeumnak létjogot adjon a modern élet tényezői között. A különleges célokra való törekvés és a rokonintézményekkel való kölcsönös együttműködés teszi lehetővé azt, hogy a múzeumnak az életre is legyen termékenyítő hatása. A tudomány és művészet tárgyait nem önmagukért gyűjtik össze, hanem azért a haszonért, amely megfelelő kezeléssel kisugárzik belőlük. Tehát a múzeumi tanulságok mindig modern gondolatoknak célszerű alakban való sikeres megtestesítésére kell hogy vezessenek.

CZAKÓ ELEMÉR.

## A GYÖNGEELMÉJŰ GYERMEKEK ISKOLÁI.

Hazánkban több városában <sup>1</sup> vannak már *kisegítő iskolák*, ahol gyöngéelméjű gyermekeket tanítanak, másutt pedig előkészületek folynak ilyenek szervezésére (Győr, Kassa, Pozsony stb.). Bizonyos, hogy a mai nehéz megélhetési viszonyok következtében az elfajzottak száma a háború után emelkedni fog és e tekintetben is nagyobb igényeket kell majd kielégíteni. Időszerű tehát a kérdésről gondolkodni.

Az első kérdés, mely a kisegítő iskolával szemben joggal felmerül: *kinek akar használni?* A gyöngéelméjűség tág fogalom, alája tartozik a rendestől alig eltérő korlátoltakon kezdve az elállatiasodás alacsony fokán álló tompaelméjűekig a rendellenes fejlődésű gyermekeknek egész serege. A kisegítő iskola valamennyiről nem gondoskodhatik, a fogyatkozások nagy eltérései miatt ez lehetetlen kíváncsi volna. A kisegítő iskola elsősorban csak azokra lehet tekintettel, akik az iskolai szervezetbe beilleszthetők. A tompaelméjűek és a súlyosabb gyöngéelméjűségben szenvedők számára zárt intézeti berendezkedés

<sup>1</sup> Brassóban, Budapesten, Csongrádon, Debrecenben, Egerben, Kécskeméten, Marosvásárhelyt, Nagybecskereken, Pécsen, Szegeden.



kell, sok tagból álló gondozó személyzet, ezzel pedig a kisegítő iskola nem rendelkezik. Az ilyenek tehát nem is valók ide.<sup>1</sup> De nem valók a kisegítő iskolába az egyszer megbukott, kétes gyöngélméjűek vagy az erkölcsileg fogyatékos gyermekek sem. Ha ezeket felvennők, hamar feleslegessé válnék a kisegítő iskola, mivel kitűnnék, hogy növendékei közül a kétesek az elemi iskolában is boldogulhatnak, az erkölcsi foglalkozásban szenvedők részére pedig ez az iskola nincs berendezkedve, tehát eredményt sem tud az ilyen gyermekekkel elérni.

Kisegítő iskolába azok az I. vagy II. osztályba járó gyermekek valók, akik ismétlik az osztályt és osztályismétlés közben sem tudnak megbirkózni az osztály anyagával. Hangsúlyoznom kell, hogy az egy-szeri osztályismétlés magában véve még nem jelent gyöngélméjűséget. Sok ember ismételt osztályt anélkül, hogy ez az életben való boldogulására hátránnyal járt volna. Ezeket a gyermekeket pusztán ezért kisegítő iskolába valóknak minősíteni nem is szabad.

Az iskolába járás kívánalma kizárja a kisegítő iskolából a tompa-elméjűeket, akik az elemi iskolába fel sem vehetők; az a követelés pedig, hogy csak az I. vagy a II. osztályból vegyék fel az ismétlés ellenére is gyöngé tanulókat, lehetetlenné teszi a rendes gyermekek beutalását, amit mindenáron kerülni kell.

E követelmények alól kivételnek csak lefelé, az iskolába nem jártakkal szemben lehet helye. Hivatásszerűen akkor jár el a kisegítő iskola, ha a felvétel alkalmával inkább a nagyobb, mint a kisebb foglalkozásokban leledző gyermekanyagra van tekintettel.

*De hány ilyen gyöngélméjű gyermek lehet hazánkban?*

Németországban és Svájcban többször is megszámlálták őket s kitűnt, hogy minden ezer lakosra jut egy gyöngélméjű gyermek. Eredményében körülbelül egyezik ezzel az a másik kimutatás, mely szerint az iskolába járó gyermekeknek 1·5—3%-a a gyöngélméjű. Ezt úgy látszik megerősíti a magyar gyermekeken végzett értelmesség-vizsgálat is; a 6—12 évesek közt u. i. a gyöngélméjűek száma Budapesten 1·8%.<sup>2</sup> De vannak idevágó közvetlen adataim is. 1917 május havában pontosan megvizsgáltam Budapesten kívül 3 vidéki város

<sup>1</sup> Hogy itt mily. óriás feladat vár megoldásra, kitűnik az 1910. évi népszámlálás adataiból. Eszerint a hülye és elmebajos gyermekek száma 8903; ez a szám a felnőttekkel együtt 55,600-ra emelkedik. Van számukra 4 nevelőintézetünk: Budapesten 2 (Alkotás-u. 53 és Remete-út 18), Pécsen és Borosjenőn (Arad m.). Ápoló intézetünk van Budapesten a Frim-féle, Rákosszentmihályon a Szeretet-intézet és az elmeorvosintézetek. De ezekben együttvéve sem lehet a rászorultaknak 10%-ánál többet elhelyezni.

<sup>2</sup> Lásd *A gyermeki intelligencia vizsgálata* című munkámnak 116. l., továbbá *A Gyermekek* 1914. évfolyamának 265. lapján.



elemi népiskoláinak I—II. osztályos tanulóit s igen érdekes tanulságokkal szolgáló kimutatást kaptam róluk.<sup>1</sup> Eszerint felvettek

	Budapesten		Csongrádon		Debrecenben		Nbeeskereken	
	I. o-ba	II. o-ba	I. o-ba	II. o-ba	I. o-ba	II. o-ba	I. o-ba	II. o-ba
4 évest	0·1%	—	—	—	—	—	—	—
5 „	65·2%	—	—	—	—	—	0·6%	1·4%
6 „	20 %	0·9%	25 %	—	38·7%	0·4%	46·5%	47·8%
7 „	6·8%	61·9%	42·1%	21·6%	38·2%	31·4%	26·5%	32·2%
8 „	2·1%	21·8%	21 %	34·4%	14 %	45·2%	15·4%	8·8%
9 „	0·7%	7·8%	7·2%	24·9%	4·8%	13·2%	6·4%	6·3%
10 „	0·1%	3·4%	2 %	9·3%	2 %	6·8%	2·6%	1·7%
11 „	0·1%	0·9%	0·5%	3 %	0·4%	1·2%	0·3%	—
12 „	—	0·1%	0·2%	0·5%	0·9%	0·4%	—	—
13 „	—	—	0·2%	0·2%	0·2%	—	—	—
14 „	—	—	—	—	—	—	—	—
15 „	—	—	—	0·2%	—	—	—	—
16 „	—	0·1%	0·2%	—	—	—	—	—
ismeretlen korút	3·5%	2·9%	0·5%	1%	0·4%	0·4%	1·7%	1·4%

Sajátságos képet tár elénk ez a kimutatás. Azt hinné az ember, hogy népoktatási törvényünknek 50. esztendejében elértünk legalább

<sup>1</sup> Budapesten a fővárosi elemi iskoláknak első osztályai közül megvizsgáltam az Erdélyi-utcában 3 fiú- és 3 leányosztályt, a Bezerédy-utcában 2 fiú- és 3 leányosztályt, a verseny-téri iskolában 2 fiú- és 1 leányosztályt, a Murányi-utcai iskolában 2 leányosztályt. Csongrádon a Piroskavárosi, a belvárosi, a síp-utcai, a központi és a kereszt-téri áll. elemi iskolák első osztályait. Debrecenben a Csapó-kerti, a Csonka-utcai és az Eötvös-utcai ref. iskolák első osztályait. Nagybeeskereken az 1., 2. és a 3. sz. áll. elemi iskolának első osztályait. — Az elemi iskolának harmadik osztályába járó gyermekeket is vizsgáltam, ezek azonban a kisegítő iskola szempontjából nem jöhetnek számításba, mert ha korosabbak is, de folyékonyan olvasnak, ezres körben számolnak, úgy ahogy ki tudják magukat írásban is fejezni, sőt a legszükségesebb szülőföldismereteket is elsajátították, szóval a kisegítő iskola anyagát s az életben való boldogulathoz legszükségesebb alapismereteket tudják. Ennél sokkal többet a kisegítő iskolában sem tanulhatnak, áttelepítésükkel tehát nem nyernének. A kisegítő iskola szempontjából az elemi iskola elvégzésének alsó határa a III. osztály; mindig feltéve természetesen, hogy helyesen osztályozták a tanulókat. Fokozottabban áll ez az elemi iskolának felsőbb osztályaiha járó gyermekekre is. Ezekből az osztályokból csak kivételesen lehet felvenni a nagyobb lelki rendellenességben szenvedő vagy visszaeső gyermekeket orvosi vélemény és részletes indokolás alapján.



annyt, hogy a gyermekek hat éves korukban mind iskolába kerülnek s a 7 éveseknek nagy része fellép a II. osztályba. Aki tehát 7 éves korában az első osztályban ül, az ismétlő, aki pedig még 8 éves korában is csak az első osztályban foglal helyet, az gyöngébb elméjű. Ámde a dolog nem így áll. A kimutatásból azt látjuk, hogy a gyermekeknek nagy része még Budapesten sem kerül 6 éves korában iskolába, bár itt sokkal kedvezőbbek a viszonyok, mint a vidéki városokban. Az I. osztályba Budapesten 65·2, Csongrádon 25, Debrecenben 38·7, Nagybecskereken 46·5% vétetett fel hat éves korában, a többi pedig csak jóval később került oda.

Legrosszabb tehát a helyzet Csongrádon, ebben a tősgyökeres magyar városban, ahol 100 gyermek közül csak 25 kerül hat éves korában az iskolába.

A második osztályok népessége hasonló képet mutat, mert a gyermekeknek Budapesten 61·9, Csongrádon 26·1, Debrecenben 31·4, Nagybecskereken 47·8%-a került hét éves korában a második osztályba. Ily viszonyok közepett, mikor a gyermekek csak hét, nyolc, kilenc stb. éves korukban kerülnek iskolába, a lehetetlenséggel határos az a kívánság, hogy a hatodik osztályt elvégezzék. Sok, sok teendője lenne itt a közigazgatásnak és az iskolák helyi hatóságainak.

Az előadottak következtében a kisegítő iskolába való gyermekek kiválasztásában nem lehet azt az elvet követni, hogy aki 8 éves korában is csak az első osztályban van, az másodszor ismétlő, tehát gyöngélméjű. Más eljárást kellett követnem. A kimutatásban csak azokat vettem gyöngélméjűeknek, akik nem juthattak el iskolaköteles korukban az elemi iskolának III. osztályáig, vagyis akik 10 éves korukban az első, vagy 11 éves korukban a második osztályba jártak. Ezeket, akár betegségén vagy átöröklésen alapuló agybeli elváltozás, akár kedvezőtlen társadalmi viszonyok idézték elő a bajt, pedagógiailag elmaradottnak kell tekintenünk, mert nem szerezhetik meg azt a legesekélyebb képzettséget, melyet az elemi iskolának III. osztálya nyújt. Statisztikám szerint Budapesten az I. osztályban 1·8, a II.-ban 2·2%, Csongrádon az I. osztályban 6·2, a II.-ban 7·8%, Debrecenben az I. osztályban 7, a II.-ban 3·2%, Nagybecskereken az I. osztályban 5·8, a II.-ban 3·4%, a négy városban együtt az I. osztályban 5·7, a II.-ban 4·1%, a két osztályban együtt 9·8% a gyöngélméjű gyermekek. Ez egy hatosztályú iskolának valamennyi növendékére  $(9·8 : 3 =)$  3·2%-ot tenne ki. Ez azonban csak a nagy átlag, s az egyes városok szerint kisebb-nagyobb eltérések mutatkoznak, úgyhogy elfogadhatjuk alapul a németeknek 1·5% arányszámát.

Ha mármost a legkisebb valószínűségű arányszámot, az 1·5%-ot alapul vesszük, nem lesz nehéz megállapítani, hogy hazánkban minden



olyan városában, ahol a rendes iskolakötelesek száma az 1000-et eléri, kiegészítő iskola állítása indokolt.<sup>1</sup> Ilyen helység kb. 150 van hazánkban. Elsősorban természetesen a nagyobb gócpontokban kellene ilyen iskolákat állítani s csak később kerülhetne sor a kisebb helységekre. Az egyes községekben elszórtan található gyöngéelméjű gyermekekről való gondoskodást pedig esetenként külön mérlegelés tárgyává lehet tenni.

Nézzük ezek után, *mibe kerülnek a gyöngéelméjűek külön iskolái*. A kiegészítő iskolát többféleképpen szokták megszervezni. Egyik helységben az elemi iskola mellé, annak párhuzamos osztályaként állítják fel; ez kezdetben — kisebb városokban állandóan is — megfelelő megoldás. Másutt külön e célra berendezett épületben helyezik el; ez a megoldás nagyobb városokban ajánlatos, ott, ahol egyszerre több osztályt kell nyitni. Németországban e két rendszert együtt is megtaláljuk, olyképen, hogy a kiegészítő iskolának I—II. osztálya a gyermek lakóhelyéhez közelebb eső elemi iskolákban van elhelyezve, a felső osztályokat (III—VI.) pedig különálló kiegészítő iskolában gyűjtik össze. Akár az egyik, akár a másik rendszert honosítjuk meg, a kiegészítő iskola több költséget jelent. Átlag 40—50 koronával kerül többé évente egy-egy gyöngéelméjű gyermek tanítása, mint a rendesé. Ha ehhez hozzávesszük, hogy a gyöngéelméjűek száma az iskolaköteles gyermekeknek 1.5—3%-a, könnyen tájékozódást szerezhetünk arról is, mennyibe kerül egy-egy városban a gyöngéelméjűek külön tanítása. De mivel az 1868. évi 38. t.-c.-nek 2—4. §-a szerint az iskolafenntartók a testileg, szellemileg gyöngé vagy tompaelméjű gyermekek iskoláztatására nem kötelezhetők, azok oktatásának költségeit eddig is az állam, azaz a közokt. minisztérium viselte. Ezért látjuk, hogy olyan városokban is, mint pl. Debrecen, Kecskemét, Szeged, ahol a politikai vagy az egyházközség tartotta fenn az elemi iskolákat, a gyöngéelméjűek kiegészítő iskolája állami intézmény volt, a szaktanítókat is, az iskola fenntartása költségeit is az állam adta. Az iskolák helyi hatóságai legfeljebb a kiegészítő iskola elhelyezéséről, a helyiségek takarításáról stb. gondoskodtak. Ezt emberbaráti szempontból sem tagadhatták meg, hiszen saját polgáraiknak nagyobb gyámolításra szoruló gyermekeiről volt szó.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> A *Gyermek* c. folyóiratnak 1915-iki évfolyama (107—112. l.) részletesen tárgyalja ezt a kérdést és névszerint felsorolja azokat a városokat, ahol kiegészítő iskolát kell felállítani.

<sup>2</sup> Városaink közül csupán Budapest gondoskodik állami hozzájárulás nélkül a gyöngéelméjű gyermekek oktatásáról s emellett még az állami kiegészítő iskolát is támogatja.



*Mi haszna van a kisegítő iskolának?* Sokan azzal érvelnek ellene, hogy előbb a normális gyermekek oktatásáról kell gondoskodni, ez fontosabb; ha ezzel készen vagyunk, akkor gondolhatunk a kisebb értékű gyöngélméjűekre. Ez az ellenvetés nem áll meg, mert nem is szólva arról, hogy ilyen okoskodással a vakok és siketnémák iskoláit is be kellene zárni, a nagyobb városokban, ahol elsősorban kellenek ezek a kisegítő iskolák, az iskolakötelezettség többé-kevésbé végrehajtatik; másrészt ne feledjük, hogy az iskolakerülőeknek nagy része épp a gyöngélméjűek közül kerül ki. A szülő kiveszi őket az iskolából, mivel a tanító bizonyítása szerint is hiába töltik ott az időt. Ezeknek iskolába járatásával tehát az iskolakerülők számát is csökkentjük. Másokat a költségek riasztanak vissza. A költség valóban nem kicsi, ámde ez a többlet megtérül a szegényházak, javítóházak, börtönök, kórházak, menedékházak, elmeorvosintézetek stb. kiadási tételénél. A kellő nevelés híján felnövő gyöngélméjűeknek jórésze ugyanis ezekben éli le és fejezi be életét, holott a kellő nevelés alatt felnőőknek 50—60%-a teljesen keresőképpé válik, nem esik terhére senkinek és (ez szintén nem közömbös szempont) nevelésükkel parlagon heverő erőket állítunk a többtermelés szolgálatába. Nagy könnyebbséget jelent ez az iskola a szülőkre, mert leveszi vállukról a gyöngélméjű gyermekek gondját, akik munkájukban nemcsak gátolják őket, de gondosabb felügyeletet igényelvén, egy-egy munkaerőt is lekötnek. Tegyük lehetővé, hogy a kisegítő iskola a gyöngélméjű gyermekeket reggeltől estig gondozza, a rászorultaknak ebédet adjon s a nagyobb foglalkozásúak részére előkészítő vagy foglalkoztató osztályt nyithasson. Így igazán áldásos működést fejthet ki, olyat, melynek jótéteményeit megérzik a szülők s ezek révén az egész társadalom, de megérzi az elemi iskola is, mert munkáját nem akadályozzák többé ezek a szerencsétlen ügyefogyottak, s legjobban megérzik maguk azok, akikről az Írás azt mondja: «Boldogok a lelki szegények.»

ÉLTES MÁTYÁS.



## KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

### Német ethika.

1. Az egészséget rendszerint csak a beteg ember becsüli meg kellőképen, aminthogy általában valamely jónak értékét akkor szoktuk fel- és elismerni, amikor már nincsen meg. Így vagyunk az erkölccsel, az erkölctannal is, amelyet az egészségtan mellett jóval sűrűbben emlegettek a mostani háború alatt, mint annakelőtte. Ma nemcsak bölcselek, theológusok, pedagógusok foglalkoznak ethikai kérdésekkel, hanem orvosok és technikusok, nemzetgazdák és feministák is. Szinte azt mondhatnók, hogy a rombolás és pusztítás ellenére az ethika korszakát éljük — bár csak papiroson. «A hatalmas népbirkózás ideje kiválóan alkalmas arra, hogy az erkölcsi feszítőerők jelentőségét éles világításba helyezze.» Ezt írja a német iskolának és szellemi tudományoknak egyik, nálunk is elismert képviselője, Rein Vilmos, még tavaly<sup>1</sup> nyáron megjelent könyvében<sup>2</sup> (Bevezetés, 15. l.), amely rászolgált arra, hogy ezen a helyen megbeszéljük. A szerzőnek ez a műve, mint több más, nem elvont és száraz tudományos írás, hanem inkább az ethika körébe tartozó kérdéseknek népszerűsítése, de ép ennél fogva bizonyos, hogy szélesebb körökre ki fog hatni. Emellett kettős okból, a szerzőnek a hivatásánál és a tárgy kapcsolatánál fogva bővebben kitér a művelődés és a közoktatásügy kérdéseire is. «Az *ethika* határozza meg azt a szellemet, amelyben a nevelésnek le kell folynia. Ezért a nevelő részére a gyakorlati bölcselet az az alaptudomány, amellyel tisztába kell jönnie, még mielőtt azokat az utakat és módokat kutatná, amelyek a nevelés céljához vezetnek. Bármilyen fontos szolgáltatokat tesz neki eközben a *lélektan*, mégis csak a második sorban foglal-

<sup>1</sup> Ez a cikk 1919 tavaszán már be volt küldve, de a proletárdiktatúra miatt — annyi más cikkel együtt — nem jelenhetett meg. A szerk.

<sup>2</sup> *Grundriss der Ethik*. Mit Beziehung auf das Leben der Gegenwart. 5. kiadás (Osterwieck-Harz és Leipzig, Zickfeldt kiadása, 1918. 343 l.).



hat helyet. *Sie (die pädagogische Welt) darf sich nicht von den Psychologen irre machen lassen*» (17). Reinnek ez az ismert herbarti pedagógiai hitvallása, amely végigvonul az egész könyvön, annak komoly tanulmányozását felette ajánlatossá teszi az iskola munkásai részére. Ennek az új, 5. kiadásnak belső értékét még növeli, hogy — az alcím tanúsága szerint is — mintegy a háború szülöttje, annak hatásait az ethika különböző területein és vonatkozásaiiban vizsgálja, mérlegeli s meghatározza, és ezzel a felborult társadalomban és világban hű és megbízható vezetőül kínálkozik. Valóban ezekben a komor időkben ennek a komoly könyvnek forgatása szinte illő kötelesség magunkkal és a közzel szemben. «Azzal, amit ebben a könyvben kifejtettem, mondja a szerző a 334. lapon, nem kevesebbet igyekeztem elérni, mint azt, hogy minden népnek és saját népemnek nagy célokat tűzzek ki: hogy külsőleg és belsőleg tiszta néppé legyen, szabad és erős néppé, amely boldog és boldoggá tesz. A népnek semmit sem kell többre becsülnie, mint létének méltóságát és szabadságát. Ez a meggyőződés kell hogy mélyen áthassa a népnek minden tagját.» Milyen szépen, de — sajnos — egyúttal milyen utópiászerűen hangzik ez ma.

Természetes, hogy a szerző ezt a világnézetet elsősorban a saját népe részére foglalja le: mindvégig *unser deutsches Volk*-ról, a német népről és a német népnek szól, ami dicséretére válik ugyan, de magasabb szempontból tekintve egyoldalúsága miatt előnynek nem mondható. Ez a kifejezetten német könyv, a németiség erőnyeit magasztalva és hibáit korholva, erkölcsi tükörképben mutatja azt be, hogy annál biztosabban képesítse a jóra s jövő nagy világhivatásának betöltésére. Ime csak néhány példa erre az ethikai sovinizmusra: «Egyetlen más nép sem gyakorol szigorúbb önbírálatot a németnél (11). A népeknek viselkedését egymással szemben ethikai törvények szabályozzák. Ebben a német nép adjon példát a többieknek (35). A kételkedés elmélete szerint a politikának nincsen köze az ethikához. Ezzel a megállapítással a német lelkiismeret nem érhet be (37). A németeknek mély érzésre való rátermettsége azt engedi remélni, hogy a mi népünk van hivatva arra, hogy megteremtsen egy olyan népethikát, amely a népjogban tükröződik vissza» (46). A civilizáció és kultúra különbségét fejtegetve Rein az utóbbiban látja a német népnek hivatását, érdemét, de egyúttal népszerűtlenségének egyik fő-okát, majd így folytatja: «Német ember váltotta valóra azt a hallatlan dolgot, hogy megállapítsa a földnek helyzetét a naphoz; német volt az, aki a keresztény ember szabadságát a külső tekintéllyel szemben megmentette, és német idealisták a szellemet úgy kapcsolták be a világba, mint senki más (255). Németország a civilizáció képviselő-



jenek és a kultúra lovagjának érzi magát» (258). Végül az összefoglalásban (335): «Az egész német életet (*Gesamtleben*) mélységében megérteni szinte teljesíthetetlen feladat. Gondoljunk csak az abban résztvevő törzsek sokaságára — melyik más népnél kínálkozik ehhez fogható probléma?» továbbá a 336. l.: «A német idealizmus egy azzal a követeléssel, hogy a világot az egyetemes érvényességű erkölcsi eszme erejével átalakítsa és megújítsa... A német szellemet nem elégíti ki a saját szűk korlátja, ki akar áradni a világba és a világban új táplálékot akar gyűjteni.» A szerző iránt teljes nagyrabecsülést érzünk, mégsem hallgathatjuk el, hogy könyvének ez a kiélezett német alaphangja, nyilván a háborús pszichózis érlelte háborús ethika kényszerű megnyilvánulása, nem fog kedvező visszhangot keltetni a többi népeknél, amelyek — még ha most letagadják is — amúgy is tisztában vannak a német tudományosságnak kiváló érdemeivel. Ezúttal nem szólunk a franciáknak, angoloknak (régibb és mostani) állásfoglalásáról, hanem azt kérdezzük, hogy mi magyarok hányadán vagyunk a német ethikával, milyen a *deutscher Idealismus*-hoz való viszonyunk. Azok, akik nálunk mindenben a németeket követik, bizonyára ebben is felesküsznek rájuk. Más kérdés és fontosabb, vajjon ez a német ethika megfelel-e nekünk s meg tudjuk-e valósítani? Mi mind a két kérdésre nemmel felelünk. Hisz a Kant, Herbart, Fichte, Rein vallotta ethika még a németeknek is csupán eszmény- és vezércsillag-számba megy, befelé irányuló és a mélységekből táplálkozó voltánál fogva pedig tőlünk, a magyar lélektől, a nemzeti szellemtől még jóval messzebb esik s nehezebben hozzáférhető.

A nevelés- és iskolaüggyel Rein külön terjedelmes fejezetben foglalkozik: *Kultursystem-Idee des sittlichen Fortschritts* (251—303). Erről alább, vonatkozással a legújabb állapotokra, bővebben szólnunk; itt csak azt jegyezzük meg, hogy ott egyenként tárgyalja a közművelődési törvényhozást, a lelkiismereti szabadságot, az általános és a szakképzés különválasztását, az iskolaügy szervezését, a felnőttek oktatását, a nőkérdést stb. Már előbb, a bevezetésben (26), röviden összefoglalja az ethika és a pedagógia viszonyát, ez utóbbit alkalmazott ethikának minősítvén. Egy másik helyen (42) a militarizmus egyetemes vádjá ellen védekezve, amely — szerinte — a németek részére keserű kényszerűség, idézi Baumgarten kölni tanárnak ezeket a szavait: «A katonai nevelés népművelésünknek alapja. Mindig készen kell állnunk arra, hogy háborút magunkra vegyünk, védelmi háborút, vagy szükség esetén támadó háborút is, ha népünk életfeltételei megkövetelnék.» Ez az ép oly őszinte, mint szomorú vallo-más bizony méltán gondolkodóba ejthet.



2. Rein könyvének ez az új kiadása, amely a háború és közvetlen hatása alatt készült, mint nyomban látni fogjuk, egyaránt tanulságos magára a háborúra és a rákövetkező időkre, illetőleg viszonyokra is. Sőt önmagunkon végzett kísérlet alapján megállapíthatjuk, hogy az igazán értékes tanulságok valójában akkor dombo-rod-nak ki, ha ezt a könyvet ilyen kettős szemüvegen át élvezzük: először a háború ideológiáján keresztül, amelyben íródott, majd pedig gondolkodásunknak, eszmevilágunknak mostani nagyon megváltozott keretén belül. Csakis e kétszeri és kétféle beállítás egymásra hatásából szűrődnek majd le olyan etikai következtetések, amelyek a jövőre nézve értékesíthetők. E tekintetben könyvünk egy meg nem írt utolsó fejezetre szorul, amelyet főbb vonásaiban nekünk kell pótolni és amely megfelelni igyekszik arra a kérdésre, hogy a háború alatt vallott etikai értékekből mit sikerült megmenteni, melyek szorulnak helyes-bítésre, milyen etikai tanulságokkal szolgál a fegyverszünet és a békekötés ideje, sőt maga a békeszerződés s í. t. Ezekre jórészt kellő tárgyi alapot találunk szerzőnk fejtegetéseiben.

A könyvben lépten-nyomon ráakadunk a jelenre, sőt kifejezetten a világháborúra vonatkozó utalásokra. Szinte azt mondhatnók, hogy az egész könyv ennek a jegyében áll: a Hindenburgnak való ajánlás, a Ludendorffra utalások (236—7, 337) is erre vallanak. Már a bevezetésben (19) rámutat arra, hogy ez a háború nagyban hozzájárult az etikai életrend és világfelfogás kiszélesítéséhez és mélyítéséhez. Még részletesebben foglalkozik a felszínre került kérdésekkel az *Ethika és politika* c. fejezetben (32—46), amelyben nagy elmeéllé és feltétlen etikai érzéssel boncolja a magánerkölcs és államerkölcs kettős felfogásának problémáját és megállapítja, hogy «a német lelki-ismeret» nem érheti be azzal a felfogással, amely szerint a politikának nincsen köze az etikához (37).<sup>1</sup> Természetes, hogy nagy tér jut a szocializmusnak, angol és német fajtájának, ez utóbbi három fokozatának: a kommunizmusnak, keresztényszocializmusnak és államszocializmusnak (169. s köv. l.). «A szocialisták a fennálló gazdasági rend elleni gyűlölségükben túlságos élesen és messzemenően foglalnak állást a magánvagyon ellen, amelynek etikai jelentőségét nem ismerik fel» (171). «A magánvagyon teljes megszüntetésének és a kommunizmus

<sup>1</sup> Ezzel a *Doppelmoral*-al foglalkozik a szerző *Ethik und Politik* c. cikkében is (Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik, 1917—18, 12—20. l.), ahol az etikai idealizmus mellett foglal állást, de azon feltétellel, hogy a többi államok ugyanezt a célt követik. Mert ha Németország ebben magára maradna, nemsokára a *skrupellose Völker* kerekéi alá kerülne (19. l.).



következetes megvalósításának csak akkor lenne erkölcsi jogosultsága, ha az emberek mind valóban egyenlők lennének, egyenlők testi, szellemi és erkölcsi tekintetben, egyenlők szükségleteikben és teljesítményeikben» (174). Más helyen (265) idézi Schmollernek ezt a mondatát: «Minden szociális veszélynek utolsó oka nem a vagyonbeli, hanem a műveltségbeli ellentétekben rejlik.» Ő is hadat üzen a nagytőkének, mert az anyagiság már nagyon bevette magát a német nép lelkébe és még az egymáshoz közelállók között is mind nehezebbé teszi a megértést (12); a közigazgatási rendszerről szóló fejezetnek (145—53) pedig ezt a ma gúnyszámba menő alcímet adja: *Die Idee des Wohlfollens*, helyesen jegyezvén meg, hogy még a közgazdasági ügyek is az erkölcsiség területére tartoznak. Egészen a legújabb törekvésekbe kapcsolódnak a következők: a lakáskérdés és -ínség (226. és köv. l., 233); gyökeres birtokreform (231); a közoktatásügy államosítása: *Der Staat ist Schulherr geworden* (277); a vallásoktatás: minden kényszer mellőzésével a szülők akarata legyen döntő, de a felekezeti vallás-tanítás az egyháznál maradjon (270. s köv. l.); behatóan foglalkozik a megtorlás eszméjével és a büntetések különböző módjaival (125. s köv. l.): a számítással kiszabott bosszú erkölcsileg kárhoyztatandó (129); a jövő iskolaügynek szervezését és felépítését rovatos táblázatban mutatja be (279—81), amelyben a lakosságot társadalmi rétegek szerint (alsó, közép, felső) csoportosítja; ebben a tervzetben az általános népiskola 6 évfolyammal szerepel, de az iskolakötelezettség, a továbbképzőiskolát beleértve, a 18. életévig terjed.

3. Igyekezzünk immár a háborúnak és napjainknak ethikai leltárát és mérlegét megállapítani. Mindig akadtak olyanok, akik kétségbe vonták, hogy az emberiség erkölcsileg haladt. Ez a kétség ma, sajnosan látjuk, megszűnt. «Az ethika megmutatja nekünk a jót», mondja Rein (333), amihez mi hozzátennők, és azt, ami igazságos. Ha így van, akkor most bizony csődbe vagy legalább is súlyos válságba jutott az ethika, mert a háború ethikájával még valahogy megbarátkoztunk (hisz mi csak a magunk bőrét védtük), a háború kegyetlenségeit, pusztításait megértettük, megadással elviseltük, mert bíztunk és reméltünk, de a fegyverszünetnek és békekötésnek velünk szemben elkövetett hazug ethikájával tanácstalanul és tehetetlenül állunk szemben, s nincs a világnak az az entetebeli ethikája és wilsoni okfejtése, amely az azzal járó temérdek igazságtalanságot, megalázást és kegyetlenkedést elfogadhatóvá, megokolttá, megérthetővé tehetné. Ha egyesek akkor az «utolsó háború»-ról álmodoztak, immár ez az ábránd is végleg szertefoszlott. A mostani keserű tapasztalatok megérlelték a pesszimista ethikának egy fajtát és inkább amellet szólnak, hogy az embereket az igazságtalanság el-



viselésére kellene nevelni. Ezek a szomorú tapasztalatok egyrészt az ethika viszonylagosságára mellett szólnak, másrészt pedig azt bizonyítják, hogy a sajátos német feltétlen ethika (*idealistische Ethik*, 337) a valóságtól és a megvalósítástól ugyanolyan távolságra esik, mint aminőt Kant az örök béke eszméje részére kijelölt.<sup>1</sup> Ennek eredményeként alighanem kénytelenek leszünk ethikai világfelfogásunkat, még pedig kifelé és befelé, alaposan átvizsgálni s az egyoldalú és elvont tudományos megismerés alapjáról közelebb hozni a gyakorlati, konkrét célokhoz. Az ethikát nemcsak a dogmatizmustól kell felszabadítani, hanem cselekvően teremtő és szenvedő értelemben valamennyi embernek közkincsévé kell tenni. Hisz az csak természetes, hogy egy ilyen hatalmas, az egész emberiséget gyökerestül felrázó esemény nem maradhat hatás nélkül az ethikára sem. Vajjon az ethika igazi újjászületés előtt áll-e, avagy a helyzethez alkalmazkodó és azt kiszákmányoló «új», helyesebben konjunktúrás ethikának fog-e helyet adni, ez a nagy és sorsdöntő kérdés. Mi úgy látjuk, hogy a kialakulófélben levő realizisztikus ethika olyan elfajulás-számba megy, amelyre az «új» jelző ráillik ugyan, de az «ethika» elnevezés már kevésbé.

Az említett meg nem írt utolsó fejezetnek foglalkoznia kellene még a két forradalom által felszínre vetett szocializmusnak és kommunizmusnak ethikai szempontból való taglalásával. Meg kellene állapítani ezeknek belső és külső ethikai mérlegét (többek között azt is, van-e a késhegyig menő osztályharcnak ethikai jogosultsága), mert csakis ennek alapján lehetne azután közelebb férkőzni a szocialista és kommunista pedagógia értékeléséhez is. Erre azonban még tudományosan is csak akkor vállalkozhatni, ha teljes szellemi szabadság van. A *Kölnische Zeitung* márc. 16-i számának *Németország újjászületése* c. vezércikkében t. k. ezt írja: «A túlzott osztályönzés most Németországnak legnagyobb betegsége. Valahányszor fanyar bűbánat és anyagi inség sújtott le valamely népre, a megújulás mindig a szellemi erőkből indult ki.» A természet szellemi életrendjének ez az örök igazsága, sőt törvénye alkalmas arra, hogy az ethika hivatásába vetett hitünket a teljes elernyedéstől megóvja. A kötelező vallásoktatás eltörlése homloktérbe állítja a filozófiai erkölcsstan gyakorlati tanításának kérdését is. Az elméletet, a holt betűt itt is eleven példákkal kell

<sup>1</sup> Ugyanígy vélekedik Lencz Géza *A háború ethikai megítélése* c. szerény füzetében (Debrecen, Csáthy, 1916. 19 l.), ahol megállapítja, hogy a háború a nemzeteknek a világtársadalomban való elhelyezkedését határozza meg és a népeknek ez a versenye kizárja, hogy a háború végleg megszűnjék (14—15. l.).



helyettesíteni, sőt mi több: erkölcsileg értékes saját élményeinkkel.<sup>1</sup> De honnan vegyük ezeket a felemelő, buzdító tetteket, ha mindazt, amit az emberek többsége a multban jónak, szépnek, nagynak tartott, könyörtelenül sutba dobjuk?

\*

Ezekben rámutattunk Rein könyvének három jellegzetes tulajdonságára: mindvégig erős német voltára, pedagógiai vonatkozásaira és háborús időszerűségére. Szándékosan mellőztük a hagyományos ismertetések sablonos formáját, mert olyan műről van szó, amelyet gazdag ismeretanyagánál és megtermékenyítő gondolatbőségénél fogva bajos néhány sorban elintézni. Hogy a könyvnek stílusa a tárgy tudományossága ellenére is világos és könnyen érthető, az Reinnél ép olyan természetes, mint az anyagnak mesteri felépítése és kisebb egységekre való ügyes felosztása, ami az áttekintést felette megkönnyíti. Emellett a szerző számos közbeszótt prózai és költői idézettel igyekszik művét a művelt közönség részére is vonzóvá tenni. Egész benyomásunkat abban foglalhatjuk össze, hogy Reinnak sikerült honfitársait és a német szellem tisztelőit az akaratot és hitet erősítő könyvvel megajándékozni. Mi is tanulhatunk belőle, ha megszívleljük azt, ami ránk tartozik és amire szükségünk van. *Kemény Ferenc.*

### A történelmi oktatás a nemzetek szövetsége szolgálatában.

— Megjegyzések Giesswein Sándor cikkére. —

A *Magyar Paedagogiának* 1919 november-decemberi számában a fenti címmel figyelemreméltó dolgozat jelent meg Giesswein Sándor tollából. Ha nem hazánkban egyik legtudósabb főpapjától származnék a közlemény, nem foglalkoznám vele, ámde a szerzőnek kiválósága és tiszteletet parancsoló tudása arra ösztönöz, hogy ne térjek napi-rendre a dolgozat fölött, hanem nyíltan és világosan kimondjam, hogy legnagyobb részével nem érthetek egyet.

A szerző az első bekezdésben rendkívül elítélő módon nyilatkozik arról a lelkesedésről, amely hazánkban az 1914/18. évi nagy háború megkezdésekor megnyilvánult. Azt szerette volna, ha a «tömegmészárlás» helyett a «szabadság, testvériség és egyenlőség» elve valósult volna meg. Tisztelettel kérdezni bátorkodom a tudós szerzőt:

<sup>1</sup> Lásd: *Problem und Gestaltung eines ethischen Unterrichtes*, 2 cikk (*Neue Zürcher Zeitung* 1917 jan. 28., 163. sz. és folyt.).



vajjon mi történt volna Magyarországgal, ha a tömegek 1914 július-végén és augusztus elején nem harci lelkesedéssel mentek volna a háborúba, nem énekelték volna szívvel és lélekkel a magyar himnuszt, hanem az elmenetelt megtagadva a szabadság, egyenlőség és testvériség dalát, a Marseillaisét énekelték volna? Azt gondolja talán Giesswein, hogy akkor azonnal elérkezett volna az a nagyszerű pillanat, amikor a népek megértik egymást, és a szerbek, franciák, angolok stb. mind a magyar pacifisták keblére omlottak volna? Nem hiszem. Aztán meg ha a szabadság, egyenlőség, testvériség útját jelző zászlót követjük, úgy vélem, biztosan eljutunk akár az anarchizmus, akár pedig a kommunizmus megvalósításához.

A cikknek második bekezdéséből csak azzal az eggyel értek egyet, de ezzel aztán nagyon, hogy a tisztességes munkát meg kell becsülni, sőt dicsőíteni kell és úttörőinek szobrot kell emelnünk. Ez tökéletesen igaz, mert a reális életnek valóban szilárd, semmi és senki által meg nem ingatható alapja csak a kitartó, tisztességes munka. Azt azonban feltétlenül tagadnom kell, hogy a hősiekedés ideje elmúlt és hogy a tömegek nevelése meghaladott ideológián épült fel. Azt meg igenis fennen hirdetem, hogy a *poemos epidemios*, akármilyen alapon vizsgáljuk is, megvan, mert ez maga az élet. Ahol küzdelem nincs, ott élet sincs; amely egyén vagy nemzet már nem tud, vagy nem akar küzdeni, feltétlenül elbukik. Bár lett volna a magyar méltó a vitéz magyar névhez 1918 október utolsó napjaiban, ne hagyta volna magát megmételyezni az internacionalisták pacifizmusa által, akkor egészen bizonyos, hogy nem következett volna el Neuilly és vele szegény, sokat szenvedett és ma is porban sanyargó hazánk lealázása, pusztulása! Amíg két ember él e világon, igenis mindig lesz küzdelem, és nagyon helytelen irányba tereli ifjaink nevelését az a pedagógus, aki ehhez a küzdelemhez nem szoktatja hozzá a reá bízott nemzedéket. Bármennyire hangoztatja is előtte a munka nemességét, ha nem világosítja fel arról, hogy a munka lehetőségét és a termelést erős szívvel és acélos karral meg is kell védeni, nem éri el célját, mert előbb-utóbb elérkezik a munka hanyatlásának, az erősebbek erőszakos beavatkozásának, a tespedésnek, majd a lassú elsorvadásnak az ideje.

Sok tekintetben igaza van Giessweinnek, mikor Kropotkin Péter herceg és G. F. Nicolai írásai alapján dicsőíti a kölcsönös segítséget, a társas ösztönöket, az erők összetételét, mert az ember csakugyan társas lény is. Egymásra vagyunk utalva és egymást meg kell becsülnünk. Azonban ne feledjük el, hogy a társadalmat egyének alkotják. Én feltétlenül az individualizmus híve vagyok, mert egyéni élet nélkül semmiféle életműködés nem nyilvánulhat, és az egyén tevé-



kenysége az egyének összességére, a társadalomra is reányomja bélyegét. Ha ezt az álláspontot fogadjuk el, akkor feltétlenül el kell azt is fogadnunk, hogy az egyénnek saját különös életnyilvánulásai vannak, amelyeket más egyének beavatkozásai ellen megvédeni törekszik. És amint az egyénnek megvan a maga különleges berendezkedése, ugyanazt látjuk a családban, sőt az államban is. Ez az egyéni élet vezet azután a természetes differenciálódáshoz, amelyet az egyén megőrizni törekszik. Az erők összetétele és a kölcsönös segítség tehát csak akkor érvényesülhet, ha az egyénnek akár szellemi, akár gazdasági, akár hatalmi szempontból szüksége van rája. Az állam is éppen úgy megvédelmezi a maga egyéni életét, mint az egyes ember, és ösztönszerűen visszautasít a saját egyéni életébe való minden beavatkozást. Ez az elmélet, mely azonban tiszta valóság, már kezdettől fogva kizárja az erőknek feltétlen egyesülését, és a küzdelmet nagyon valószínűvé teszi mindazon esetekben, amikor az egyéni érdekek egymásba ütköznek, vagy egymás útját keresztezik. Az erők egyesítése és a társas életnek túlságos kollektivitása szükségképpen a kommunizmushoz vezet, már pedig ez az emberek között sohasem valósítható meg. Giesswein még ezt is idézi Nicolai művéből: «... a harciasság ... a jelenben ... épenességgel káros, mert a mai művelt élet az ember öfenntartásának, személyes biztonságának és életfeltételeinek védelmét más, sokkal békésebb úton is el tudja érni ...» A tudós szerző bizonyosan nem tette volna magáévá Nicolainak ezt a szépen hangzó állítását, ha ismerte volna szegény hazánk békefeltételeit, amelyeket tisztán csak azért kényszeríthettek reánk ellenségeink, mert mi nem állíthattunk jól felszerelt nagy hadsereget ellenük!

Az igaz, hogy a háború az embert az ősi állapotba helyezi vissza. Gazdaságilag nagyon káros volt az immár lezajlott nagy háború is; sok művelődési érték elpusztult miatta, ámde erkölcsi hatása csak látszólag rossz. A legszebb példa rá Magyarország. A háború előtt tangót táncoltunk, férfaink csatos félcipőt viseltek, már a tizenöt esztendőös diágyerek is monoklit hordott s nyegle hányivetiséggel itta a «Mummot» éjfél után az olasz, orosz, francia chansonette-ek társaságában. A háború daliát teremtett a nyegle tacsikából, olyan daliát, aki a pergőtűz borzalmában is nyugodtan adta ki parancsait. Most pedig, amikor a szerencsétlenség ekevasa rettentő mélyen beleszántott nemzetünk és hazánk testébe, olyan gyöngyöket hozott onnan felszínre, amelyekről senkinek sem volt tudomása: a valódi hazaszeretetnek, de nem a szerző szerinti «nemzetközi» hazaszeretetnek, az igénytelenségnek és a nélkülözni tudásnak gyöngyeit. Ha ez az ősi állapot, akkor hálásak lehetünk a háború pusztító démonának. A művelődési értékek elpusztulása megtanított mindnyájunkat dolgozni!



Mi az a nemzetközi hazaszeretet? Nem tudom. Sejttem, mit akar kifejezni e szóval a tudós szerző, de alig hiszem, hogy akadna a mai Magyarországon csak egyetlen egy komolyan gondolkodó és hazánk sorsáért aggódó egyén, aki csak egy pillanatig is magáévá tenné a nemzetközi hazaszeretet eszméjét. Avagy talán éppen úgy szeressük Clémanceaut, Lenint vagy Rennert, mint Apponyit vagy Horthyt? Talán Csehország iránt éppen olyan meleg érzelmeket érezünk, mint gyászos napokra virradt szegény hazánk iránt? Nem, ez lehetetlen! Ha azt mondotta volna a szerző, hogy a nemzetközi vonatkozásokat ápolnunk kell mindaddig, amíg Magyarország egyéni élete megkívánja, ezt én is elfogadnám.

Arra is van néhány szavam, hogy «a nemzeti történelmek kiemelik saját nemzetüket a többi nemzetek köréből» stb. Nem hiszem, hogy tévedek, ha azt az állítást kockáztatom meg a tudós szerzővel szemben, hogy ez nagyon helyes. Valamint a gyermeknek első és legszentebb kincse az édes anyja, azonképpen a magyar embernek első és legszentebb kincse a magyar haza, az olasznak Olaszország és így tovább. Jaj annak a gyermeknek, aki nem tudja, vagy nem tanulta meg tisztelni édes anyját! Jaj annak a nemzetnek, amely nem igyekszik a saját hazáját e földön mindenekfölött tisztelni és szeretni! Az ilyen nemzet megérett az elsenyvedésre, mert a körülötte leselkedő, nemzetközi hazaszeretettől áthatott hiénák megeszik! Tessék csak visszagondolni 1919 nyarára, amikor a mi szentháromságunk, nemzeti lobogónk a legpiszkosabb sárba tiportatott! Mi lett a vége? Ellenséges megszállás és szétdarabolás! Vajjon megtörténhetett volna-e ez, ha valamennyi magyar ember egyetlen egy táborba tömörül a szent piros-fehér-zöld szín alatt és nagy Zrinyinkkel együtt belekiáltja a világba: «Ne bántsát a magyart!» Abban sem hiszem, hogy tévednék, hogy a történelemnek nacionalista irányú tanítását nem egyes, a szerző szerint talán elfogult pedagógusok határozták meg, hanem az hosszú évtizedek és évszázadok természetes, tapasztalati leszűródése volt. Igenis, csak tanulják meg gyermekeink ezután is Bocskaynak a működését, lelkesedjenek ezután is Mátyás király nagyszerű hadműveletein és a limanovai magyar huszárok páratlan önfeláldozásán! Amíg ilyeneken lelkesedni tudnak, nem félttem sem őket, sem pedig ezt a földre tiport szegény hazámat.

Azt is említi Giesswein, hogy «a történelem előadásának a világszövetség nagy társulását kell előkészítenie». Istenem, ha ez megvalósítható volna! Gyönyörű gondolat, de nagyon is kommunisztikus íze van és a légvárak világába tartozó utópia. Sőt azt is ki merem mondani, hogy a Wilson által kezdeményezett «népek szövetsége» sem lesz állandóan megvalósítható, egyrészt mivel az államok egyéni



életnyilvánulásaira nem lehet mások kényszerubbonyát ráhúzni, másrészt pedig mivel a népszövetségben a mindenkori hatalmasabbak uralkodnának, és ez már magában rejtegetné az összeütközések csíráját.

Sokat lehetne még elmélkedni a cikkről, de összefoglalásul csak egyet kívánok még odakiáltani a tömegeknek.

Dobjátok el az internacionalista törekvéseket, ne bajlódjatok a nemzetközi társulásnak szépen hangzó, de soha meg nem valósítható utópiájával, hanem tanítsátok meg gyermekeiteket dolgozni és tanítsátok meg őket arra, hogy szeressék, nagyon szeressék ezt az ezer éves szegény Magyarországot és ha aztán azt ismét talpraállították, akkor, de csak akkor tekinthetnek egy kissé kifelé is, arra azonban aggodalmas gonddal vigyázzanak, hogy hazájuk érdekei mindig megvédessenek és hazájuk egyéni életét ne zavarja meg semmiféle külföldi befolyás.

Különösen kérem pedagógusainkat, hogy lehetőleg kerüljék az internacionalizmus szép frázisának hangoztatását; kerüljék pedig különösen most, amikor nekünk, maroknyi magyar népnek a lehető legszorosabban össze kell tartanunk. A magyar nemzeti öntudatnak most van újból való hajnalhasadása, ne rontsuk el ezt a szép hajnalt a nemzetköziség bántó, szürke ködével, amely mögött a nyomorúság és biztos halál rejtőzik.

*Gabányi János.*

### A mennyiségtani dolgozatok pedagógiai értéke.

Kilián Zoltánnak ilyen cím alatt megjelent dolgozatát (Magy. Pæd. XXVIII., 145—8. l.) nem tudom szó nélkül hagyni. A kérdéshez hozzá kívánok szólni nemcsak azért, mert a mennyiségtani dolgozatok értékelésében egészen más az álláspontom, hanem főleg azért is, mert a matematikai oktatás szempontjából igen veszedelmesnek tartanám, ha a cikknek végső következtetése átmenne a tanári közvéleménybe.

Vitatkozni egyáltalában nincs szándékom, bár nem lenne nehéz a cikkírónak mindegyik állítását megcáfolni.<sup>1</sup> Nekem egészen más lévén a tapasztalatom, megkísérlém a kérdést egy kissé más oldalról megvizsgálni s ily módon kimutatni, hogy a mennyiségtani dolgozat a tanítás eredményessége szempontjából feltétlenül szükséges.

Én előbb a házi dolgozatokkal foglalkozom, mert azoknak számbeli túlsúlyuk miatt nagyobb fontosságot tulajdonítok.

<sup>1</sup> Különben maga is megcáfolja az iskolai dolgozat mellett szóló érvek felsorolásával.



Szükségességük megállapítása végett először tisztázzuk azt a kérdést, kell-e a tanulóknak általában házi munkát adni vagy nem. Mai tanítói módszerünk arra törekszik, hogy a növendék az ismeretanyagot lehetőleg az iskolában elsajátítsa s minél kevesebb legyen a házi teendője. Sőt vannak, kik egészségügyi szempontból minden házi munkát kárhóztatnak, azzal indokolván álláspontjukat, hogy a növendéknek az iskolán kívül töltött időt a szellem pihentetésére, üdülésre, a test felfrissítésére kell felhasználnia. Ez igaz, de nem egészen. A túlzás itt is megbosszulja magát. Mert mi is a középiskolának s általában a nevelésnek célja és feladata? Középiskolai törvényünk szerint az, hogy «az ifjúságot magasabb általános műveltséghez juttassa és felsőbb tudományos képzésre előkészítse». Lehetne a kérdést ennek alapján is tárgyalni. De még világosabb lesz fejtegetésünk, ha a nevelésnek általános célját vesszük figyelembe. Az iskolának ebből a szempontból feladata, sőt kötelessége a lelkiismeretes munkára, a kötelesség teljesítésére, a nemes és erkölcsös jellemre való nevelés. Ezt nálunk s különösen mostani szomorú napjainkban nem lehet eléggé hangsúlyozni. A munkára csakugyan nevelni kell az ifjút, még pedig úgy, hogy a munkában, a becsületesen és jól elvégzett munkában élvezetét találja. Mármost nem épen az ellenkezőre, a munkátlanságra, a tétlenségre fogjuk-e nevelni növendékeinket, ha semmi házi munkát nem adunk nekik? Ne legyen ez a házi teendő túlságosan sok, de legyen körülbelül napi 2 órai ilyen irányú elfoglaltsága is a növendéknek. Amellett marad még idő a test felüdítésére s egyéb szórakozásokra is.

Ha így megállapítottuk, hogy a házi munka szükséges és kiégészítő része az iskolai nevelésnek, akkor könnyen megfelelhetünk arra a kérdésre is, milyen természetű legyen ez a munka. A házi leckének mindenesetre az a célja, hogy a tanuló az iskolában tanultakat átismételje és gyakorolja. Átolvasgatja tehát a tankönyvnek az iskolában tárgyalt fejezetét s házi teendő a könyvnélküliek (költemények) megtanulása is, de házi foglalkoztatásra legalkalmasabb az írásbeli munka. Természetesen olyan feladat adandó, mely nem okoz a tanulónak különös nehézséget s csak az iskolában tanultak ismétlését és gyakorlását célozza. Nem minden tárgy egyformán alkalmas ilyen írásbeliek feladására, de ebből a szempontból valamennyi között bizonyára épen a mennyiségtant illeti meg az első hely.

Általában az írásbeli munkáknak házi leckéül való feladása mellett csak a következő érveket hozom fel: A tanulónak feltétlenül munkát kell végeznie, nem mondhatja, hogy azt úgyis tudja. A házi feladat a figyelem ébrentartására is jó eszköz. Nem mindig tudja a tanulót maga a tárgy lekötöni, de ha tudja a tanuló, hogy házi mun-



kájának elvégzéséhez az iskolában tárgyalatokra szüksége lesz, ez a körülmény figyelemre fogja készíteni. A házi írásbeli feladat kidolgozásában önállóan végez a tanuló olyan munkát, amelyet a tanítási órán a tanár és a tanulók együtt végeznek. Csak ez önállóan végzett munka közben győződhetik meg arról, csakugyan megértette-e az iskolában tanultakat, sőt e munka közben esetleges homályos részletek is tisztázódnak. A házi írásbeli munka tehát köteleességteljesítésre, figyelemre, önállóságra nevel, de ezenkívül az ismereteket is biztosabbakká és szilárdabbakká teszi.

Amit itt általában az írásbeliekről mondtam, az hatványozott mértékben áll a mennyiségtanra. Az előbbi érvekhez még hozzáteszem, hogy egyetlen tárgyban sem lehet a házi feladatot a tanulók értelmi fejlettségéhez, az osztály színvonalához oly könnyen alkalmazni, mint épen a mennyiségtanban. Egyik tárgyban sem oly könnyű megállapítani, hogy helyesen oldották-e meg a feladatot a tanulók általában vagy nem. Ezek a házi dolgozatok mutatják meg, nem mentek-e a ritkábban vagy régebben tanult, illetőleg gyakorolt részek feledésbe. Ezek alkalmasak arra, hogy a tanulóban a jól végzett munka után érzett örömet felkeltsék, mert itt maga az eredmény megmutatja, hogy teljesen hibátlanul dolgozott-e a növendék. Indokolt lenne-e épen a lelkiismeretes tanulókat ettől az örömtől megfosztani?

Ámde feltétlenül szükséges az is, hogy a tanuló a számításokban az iskolán kívül is gyakorolja magát, mert nekem az a tapasztalatom, hogy a tanítási órán való gyakorlás magában még nem elegendő. Többször megfordultam érettségi vizsgálatokon és sajnosan tapasztaltam, hogy a tanulóknak számolásbeli készsége általában igen gyenge, értem ezen természetesen az algebrai mennyiségekkel való számításokat is. Megakadnak sokszor a legegyszerűbb feladatokon is. Látszik, hogy kevés feladatot oldottak meg. Pedig szabályoknak betanulása vagy tételeknek sokszor tisztán emlékezet útján való levelezése igazán csekély értékű. Hiszen a mennyiségtan tanulásának nem az emlékezet megterhelése a célja, hanem az elme élesítése, a logikus gondolkodásra való nevelés. Ezt pedig annál jobban megközelítjük, minél több példát dolgoztatunk ki. A jól megválasztott feladatok emellett a tanuló ismeretkörét is lényegesen tágitják. A példák nagy fontosságát nem tudom eléggé hangsúlyozni épen azért, mert úgy tapasztaltam, hogy matematikai oktatásunk még ma is túlságosan elméleti s több benne a forma, mint az értékes tartalom. Van rá eset, hogy hosszú levezetésekét táblára tud írni a tanuló beemlékezés útján, de a legegyszerűbb feladat már megoldhatatlan probléma elé állítja. Az ilyen tanulóknak matematikai tudása igazán nem több a semminél. Abból, amit nagy fáradsággal megtanult, nem visz az életbe semmit.



Legfeljebb bizonyítványt szerez, de képtelen az életben sokszor előforduló legegyszerűbb számbeli viszonylatok megértésére és megoldására. Azt tartom, matematikai oktatásunknak valóságos szégyene, hogy középiskolát végzett, intelligens emberek sokszor a mindennapi életnek egyszerű számításait sem tudják elvégezni. S ennek okát csak abban kereshetem, hogy a gyakorlatra, a feladatokra nem fordítunk kellő gondot.

Dolgozzunk ki tehát minél több példát a tanítási órán, de ezenkívül csak adjunk óráról-órára házi feladatokat is. A feladatokat lehetőleg válasszuk meg úgy, hogy tárgyuknál fogva érdekeljék a tanulót. Az a körülmény, hogy voltak, vannak és lesznek olyan tanulók, kik lemásolják a házi dolgozatokat, nem lehet döntő érv a házi dolgozatok elhagyása mellett. Követeljük a lelkiismeretes munkát, üldözzük a csalást, s a másoló növendékek száma bizonyára apadni fog, ha belátják, hogy csak a lelkiismeretes munkás boldogul. Már pedig olyan tanárnál, ki a házi feladatokat az őket szerintem megillető méltatásban részesíti, hamar meggyőződnek a növendékek, hogy a komoly munka a haladásnak elengedhetetlen kelléke. A hanyag, a lelkiismeretlen, a másoló tanulók el fognak maradni, még ha tehetségesek is, s előbb vagy utóbb megkapják hanyagságuk méltó büntetését.

Ezek után csak néhány szót az iskolai dolgozatokról. Tantervünk havonként csak egyet kíván belőlük, többnyire ennyit is szokás íratni. Kilián kartárssal szemben merem állítani, hogy igenis hozzájárulnak ezek a dolgozatok is a tanuló tudásának, leleményszerűségének, sőt jellemének megismeréséhez, tehát multhatatlanul szükségesekek. Lehetetlen, hogy serkentőleg ne hassanak a tanulóra, mert e dolgozatok írása alkalmával érzi a tanuló legerősebben hanyagságának következményét. De tájékoztatják az iskolai dolgozatok a tanárt is. Még a tanítványait legjobban ismerő tanárral is megtörténik, hogy a feladott példával nehezen boldogulnak a növendékek. S ennek korántsem a szigorú felügyelet vagy a rossz osztályzattól való félelem az oka. Legfeljebb az fordul elő, hogy valamely külső körülménynél fogva egyik-másik tanuló nem tudja figyelmét koncentrálni. Ilyenkor az a dolgozata nem sikerül, de sikerül a többi. Általában azonban a dolgozatírás alkalmával látja a tanár legvilágosabban, nem volt-e még egyes részekben a gyakorlás keyés. Azt pedig, hogy önállóan dolgozott-e a növendék, a mennyiségtani feladatokban legkönnyebb megállapítani. A lopást itt is üldözni kell s ha a növendék a dolgozatnak máséról való leírásáért megkapja a maga büntetését (én mindig négyest írok az ilyen dolgozatra), ezzel nem nevelünk csalásra, hanem ellenkezőleg a becsületes munkára.



A tankönyv és a gyakorlófüzet használatát bizonyára kevés tanár engedi meg. Én sem könnyítem meg ezzel a munkát, mert mindig olyan feladatokat igyekszünk adni, melyeknek a megoldásához csak annak van segédforrásra szüksége, aki a tanultakat nem gyakorolta kellően.

A tanítási órán sohasem egy tanuló oldja meg egészében a feladatot; már ez is eléggé indokolja az iskolai dolgozatnak szükségességét. Azt pedig, hogy a jobb tanulók se unatkozzanak, könnyű elérni. Én mindig annyi feladatot adok, hogy a jó tanulók is az óra végéig dolgoznak.

Az a lázas érdeklődés, mely egy-egy dolgozatírás után a kapott eredmények összehasonlításában megnyilvánul, mutatja, hogy a tanulók maguk is nagy fontosságot tulajdonítanak a dolgozatnak. Élvezet nézni azt az örömet, mely a gyermek arcából kisugárzik, mikor dolgozatának sikerült voltáról meggyőződik. Már ezért is érdemes dolgozatot íratni.

Befejezésül is csak azt hangsúlyozom, hogy a növendékeket becsületes munkára és a munka szeretetére neveljük jó példaadással, buzdítással, jutalmazással s ahol kell, büntetéssel, mert ha nem így teszünk, ezer sebből vérző szegény hazánkat meg nem óvhatjuk a pusztulástól.

(Eger.)

*Habán Mihály.*

## IRODALOM.

**Kornis Gyula:** *A lelki élet.* II. kötet, Budapest, 1918; III. kötet, Budapest, 1919. A M. Tud. Akadémia könyvkiadóvállalata. 464 és 504 lap. Ára kötetenként füzve 20, kötve 30 K.

Kornis jeles művének II. és III. kötete a két forradalom s kivált a minden komoly munkát megbénító és a nyomdák papírját elpocsékoló proletárdiktatúra közbejötté ellenére a megszabott időben pontosan elkészült és megjelent, amiért mind a szerzővel (ő, mint az Előszóból látszik, a III. kötet kéziratával már 1918 november havában készen volt), mind különösen a kiadó Akadémiával és a nyomtató Hornyánszky-céggel szemben teljes elismerésünket kell kifejeznünk. S tegyük hozzá, a két kötetnek sem belső tartalmán, sem külső kiállításán semmi jel nem árulja el, hogy ily zivataros időkben készültek; a kötetek kiállítása csín és gondosság tekintetében méltán sorakozik az Akadémia könyvkiadóvállalatának többi kötetéhez.

Így a derék mű megjelenésén és befejezésén érzett örömről semmi zavaró vonás vagy árnyoldal nem csökkenti és osztatlanul



átadhatjuk magunkat abbeli örömrészünknél, hogy a magyar irodalomnak is van immár a legújabb tudományos kutatások színvonalán mozgó, e kutatások eredményeit egységesen és sok tekintetben önállóan összefoglaló és feldolgozó, valamennyi idevágó problémát rendszeresen, pártatlanul ismertető pszichológiánk. Örömrészünk még fokozza, hogy a szerző, bár műve — ismétlem — a lélektan minden fontosabb problémájára kiterjed s alaposan, kellő szakértelemmel tájékoztatja felőlük az olvasót, előadásában el tudott vonatkozni kivált német mestereinek száraz szakszerűségétől, elvont nehézségétől, s amennyire csak a tárgyalt kérdések természete megengedi, világosságra, átlátszó, síma előadásra törekedett, úgy hogy előadását minden intelligens ember — még ha a pszichológiában nem járatos is — minden nehézség nélkül olvashatja.

Pedig ez a II. és III. kötet olykor nagyon súlyos problémákkal foglalkozik. Mindenik kötet csak 6—6 fejezetet tárgyal (a II. kötet fejezetei: a szemlélet, a térszemlélet, az időszemlélet, a képzet, az emlékezet, a képzelet; a III. kötet fejezetei: a figyelem, a gondolkodás, az érzélem, az akarat, az én és az öntudat, test és lélek), de ezek mind terjedelem, mind mélység tekintetében a pszichológiának legnehezebb kérdései. Hogy micsoda koncentrált figyelemre volt itt szükség e rengeteg anyag összefoglalására, mutatja az, hogy az *Emlékezet* című fejezet (több mint 20 szakaszban) 209 lapra, az *Érzélem* c. fejezet (több mint 30 szakaszban) 184 lapra terjed, tehát mindenik egész terjedelmes monográfia. A dolog természetével, a pszichológiai laboratóriumokban, általában a lelki élet kutatásának terén szüntelen folyó lázas munkával együttjár, hogy Kornis művében szó van több olyan problémáról, a lelki élet vizsgálatának több olyan jelenségéről, illetőleg eredményéről, amelyekről Wundtnak 20 évvel ezelőtt e sorok írójának fordításában megjelent *A lélektan alapvonalai* c. műve semmit sem tud, amelyekre azóta, a 900-as években irányult rá a kutatók figyelme, érdeklődése. Ilyen pl. a gondolkodás élményeinek megfigyelése (a würzburgi pszichol. intézet vizsgálatai), vagy az érzélem c. fejezetben az érzületek tana (Pfänder vizsgálatai alapján).

A szerzőnek mind az akarat, mind a test és lélek c. fejezetben bő alkalma nyílik, hogy saját egyéni filozófiai álláspontját érvényesítse, anélkül hogy ez levonna valamit szigorú tárgyilagosságából, pártatlan tudományos felfogásából. A régi egyoldalú, mechanikai jellegű determinizmussal szemben, részben való jogosságát elismerve, bátran hirdeti az indeterminizmus jogosultságát is; hasonlóképen az utolsó kérdésben erélyesen állást foglal a léleknek materiális felfogása ellen, kimutatja mind az aktualitás-elmélet, mind a pszichofizikai parallelizmus gyöngye oldalait s bátran a substantialitás-elmélet s a



test és lélek egymásra hatásának (a pszichofizikai okságnak) elmélete mellett foglal állást. Egy pár évtizeddel, sőt talán egy pár évvel ez előtt is még megkövezték volna érette mechanikai felfogásban gyökerező tudósaink, de ma már az ideálista gondolkodás képviselői emelt fővel haladhatnak előre.

Elismeréssel kell meghajolnunk az előtt a bámulatos mennyiségű anyag előtt, amelyet szerzőnk e két kötetben feldolgozott, s különösen szellemi önállósága előtt, amelynél fogva sohasem vált az anyagnak szolgájává, hanem ellenkezőleg, ő volt az, aki kiválasztó, rendező, egységbe foglaló elmével uralkodott rajta, aki a maga önálló egyéni felfogását érvényesítette mindenütt, ahol a tárgyalás folyamán világnézeti kérdésekhez ütődött. Alig van e kötetekben olyan fejezet, amely még a szakemberek nagy részére nézve is vagy valami teljesen újat ne mondana, vagy a régi dolgokat új színezettel, új adatokkal gazdagítva ne tárgyalná. Különös elismeréssel kell kiemelnünk a gyermekpszichológia tüzetes ismertetését, Stern és más gyermekpszichológusok idevonatkozó búvárlatainak részletes feldolgozását az egyes fejezetekben. E kötetekben is mindenütt utal a neveléstanra, művészi elméletre, általában a lélektanra a szellemi tudományokkal való kapcsolatára s pszichológiai ismereteink gyakorlati alkalmazására; az emlékezetéről szólva pl. bő részletességgel ismerteti a bevésés, megtartás, fölidézés különböző módjaira vonatkozó vizsgálatokat. Nagy költőkből, gondolkodókból vett idézetei amellett hogy üdőbbé, elevenebbé teszik az előadást, olykor szinte reflektor fényével világítanak meg egy-egy lelki élményt.

Ismétlem, a két kötet teljes mértékben kielégíti az I. kötet alapján a műhöz fűzött várakozásainkat; széles tájékozottságú, a pszichológiai búvárlatnak minden részletével alaposan foglalkozó, erős ítélőképességű elmének gonddal, szeretettel készült, valósággal érett alkotása, nemcsak a magyar irodalomnak válik díszére, hanem mint egységes szempontból való részletes és a legújabb időkg (1916-ból, 1917-ből, sőt 1918-ból való külföldi forrásmunkát is idéz) terjedő összefoglalás a külföldi irodalmakban is számot tenne.

Ha az egész munkát áttekintem, mégis találok benne itt-ott hézagokat, vagyis oly pontokat, amelyek megérdemelték, sőt megkívánták volna a rövidebb-hosszabb ismertetést. Ilyen kívánnivalónak tekintem az idegrendszer (a nagy agy és az alárendelt centrumok) és az egyes érzékszervek (szem, fül) szerkezetének és munkásságának legalább rövid ismertetését; az alvás, álom, fölébredés, hipnotizmus, szuggesztió fiziológiai elméletének ismertetését (ami van, egy-két lap, a képzet c. fejezetben, az fölötté kevés); a lelki élet rendellenességeinek, az elmébetegségeknek ismertetését (ezek itt-ott, egy-két szóval



vannak említve); a lelki élet fokozatos kifejlődésének, az állatpszichológia elemeinek ismertetését; a temperamentumok tüzetesebb ismertetését (II. köt., 200—201. l.). Az erkölcsi érzelmeknél viszont úgy találom, mintha kelleténél hosszasabban időzött volna. A képzelet munkásságában nem emeli ki határozottan, hogy az sokféle képzeti és érzelmi elemből álló összképpel kezdődik, bár mondja, hogy az eszme, mint csíra él a lélekben, mint élő mag továbbfejlődik, sőt beszél vezető eszméről, anyag gondolatról (441., 442., 435. l.).

Még egy-két rövid megjegyzést teszek, talán az újabb kiadásban hasznát veheti a szerző. A III. k. 444. lapján, ahol azt emeli ki, hogy a XIX. században a lélektan, lemondva a lélekről, a lelki elemek tanává alakult át, megemlíthette volna a németeknek gyakran használt kifejezését: *Psychologie ohne Seele*. A II. k. 441. lapján idézi Lessing meghatározását: a genie szorgalom; ennél jobb a francia meghatározás: *le génie c'est la patience*. A III. k. 423. lapjának e sorához: Az ember mindent megtehet, amit akar, nagyon odaillik e francia közmondás: *Vouloir c'est pouvoir*. A II. k. 45. l. e soraihoz: a laikus, a hozzá nem értő bizonyos dolgok iránt semmiféle érdeklődést nem mutat, e latin mondás: *Ignoti nulla cupido*; a III. k. 373. l. e mondatához: A hosszas töprengés, fontolgatás határozatlansággal jár, Shakespearenek e mondásai: «A tett halála az okoskodás», «A gondolat halványra betegíti a tettet».

Sajnálattal látom, hogy bár egy-két magyar pszichológiai munkát (Posch, Ranschburg) idéz, korántsem sorolja fel valamennyi, egy vagy más tekintetben jelentős lélektani munkánkat, pedig nemcsak a hála kötelezne erre a mult úttörői iránt, hanem olvasóinak is hasznára válnék ezzel, mert azok a mai nehéz viszonyok közt teljességgel képtelenek a drága külföldi műveket megszerezni s így önkénytelenül a hazai irodalom régibb termékei felé irányítják tekintetüket.

Jó magyaros, olykor választékos stílusából kirí az *eliekintve* németes kifejezés (II. 45; II. 399), a *ténybeli, lelki* melléknemeknek főnévi használata (III. 371; III. 470); az *is* kötőszót feltételes mellékmondatban szereti az ige elé tenni (A szervezetre hasznos, ha mindjárt méregnek is bizonyul; ehelyett: bizonyul is); pszichikai folyamat helyett e kötetekben is többször ír pszichológiai folyamatot.

Sajtóhibát alig találtam a két kötetben, A névmutató mellett tárgymutató is helyénvaló lenne.

(Sárospatak.)

Rácz Lajos.



**Bodó János: Erősödjünk!** Az iskolai és iskolán kívüli ifjúság testi, szellemi és erkölcsi nevelése. Szerző saját kiadása. Juhász István könyvnyomdája. Szeged, 1919. 31 lap. Ára 4 (boltban 5) K.

A háború folyamán ismételve és mind erősebben hangoztatták, hogy a népek jövőjét csakis az edzett testű nemzedékek képesek biztosítani. Ennek a tételnek és követelésnek nyomában, főképp Németországban, egész háborús testnevelési irodalom támadt, amelynek szóvivői az ifjúság katonai előkészítését már az iskolába óhajtották bevenni. Most, hogy a fegyverek zaja némiképp elült, a gondolkodó elmék előtt egy másik mentsvár bontakozik ki: a szilárd erkölcs.<sup>1</sup> Ez a kijózanodás-számba menő jelenség már egymagában igazolja amaz első, egyoldalú állásfoglalás tarthatatlanságát és inkább amellett szól, hogy az egyesített testi, értelmi és lelki nevelést, tehát az általános embernevelést kell előbbrevinni, ha boldogulni akarunk.

Ennek a jóra való, az egész nemzetre kiható törekvésnek szolgálatában áll az előttünk levő füzet is: afféle kiáltószó, propaganda-írás, amelynek a testi nevelésért rajongó és nemzete jövőjéért aggódó szerzője — százados és a szegedi katonai kerület ifjúsági testnevelési előadója — a lagymatag közvéleményt felrázni igyekszik. Népszerű és inkább a nagyközönségnek, mint a szakembereknek szánt füzetében, fejezetekbe csoportosítva, áttekinthető összefoglalásban tárja elének azokat a kívánságokat, reformterveket stb., amelyek ezen a téren nálunk s részben külföldön az utóbbi időben felmerültek, s amelyeknek megvalósítását mindannyian kívánjuk, sőt időktől és eseményektől függetlenül már régen kívántuk. A szerzőnek kétségkívül sok a mondanivalója — hisz ezen a téren sok a teendő is — buzgóságát, jóhiszeműségét, olvasottságról tanúskodó tájékozottságát készséggel elismerjük. Javára írjuk azt is, hogy a nemzeti iránynak lelkes híve (25. l.) és mint katona sem erőszakolja az ifjúság katonai nevelését, hanem súlyt vet az értelmi és erkölcsi nevelésre is. Viszont nem hallgathatjuk el, hogy a testnevelők kedvelt közhelyeivel nála is sűrűn találkozunk, és szorosabb értelemben vett pedagógiai fejtegetéseiben itt-ott kirí a szakszerűség fogyatékosága. A tárgyra nem tartozó, felesleges vagy legalább is mellőzhető kitérésekben sincs hiány. Ilyenek pl. ezek: «A nemzeties irányú egységes testi, szellemi és erkölcsi nevelés megkívánja, hogy az ország összes tanintézeteti államosítva

<sup>1</sup> Nem így a németeknél, ahol az ifjúság katonai előkészítése a pedagógiai körök tiltakozása ellenére még most is kísért. Így az új nemzetgyűlés munkaprogrammjának 5. pontja szól «az általános védőkötelezettségen és demokratikus alapelveken felépülő s a haza védelmére szolgáló néphadseregéről», ezt pedig utóbb «az ifjúság céltudatos előkészítésével» egészíti ki, ami határozatlanságánál fogva tág teret nyit a lehetőségeknek (*Zeitungsdiens*t, 1919 május 14.).



legyenek» (13. l.). «A kitűzött cél érdekében álló, hogy a népoktatók magasztos nemzeti munkásságukért kellően honorálva legyenek, mert anyagi jólét mellett az ambíció is nagyobb lesz» (25. l.). A szerző az eddigi mulasztások okát három körülményben látja: az Orsz. Testnevelési Tanács gyakorlati improduktivitásában, s ezért a Tanácsot megszüntetendőnek tartja (a 7. lapon tévesen azt állítja róla, hogy a kultuszminisztérium kebelében működik); azután abban, hogy a főigazgatóságoknál és tanfelügyelőségeknél hiányoznak a testnevelési szakelődők; végül s leginkább abban, hogy nem gondoskodtak kellő számú képzett tornatanár-ról. Ez utóbbiról külön pontban: *Oktató személyzet előállítás* (így!) a többi közt ezt mondja: «A tényleges tisztek a testi kiképzésre felhasználandók...» Ez «lehetővé tenné, hogy a létszám redukálása folytán fölösse vált tisztek megélhetése biztosítva legyen.» A tiszteknek népoktatókul való felhasználásával ugyanott (9—10. l.) még részletesen foglalkozik. A 12. l. azt olvassuk, hogy a közegészségtanra «oktatónak legalkalmasabb a tanszemélyzetet kiképezni», jóllehet ez a feladat elsősorban az iskolaorvosokat illeti meg.

Ezzel a néhány bíráló megjegyzéssel tartoztunk a pedagógia komolyságának, tudományosságának, anélkül hogy a szerzőnek jóra való törekvését kisebbiteni akarnók. Művecskéje jogosan nem léphet fel nagyobb igényekkel, s azért mélyebb nyomokat sem fog hagyni. Valahányszor ehhez hasonló, az utóbbi időben elhatalmasodó és felfeszaporodó jótanács-gyűjteménnyel állunk szemben, a következő megfontolás támad bennünk. Most a háború után testben, szellemben, lélekben megfogyatkozott, leromlott egyénnel, társadalommal, nemzettel, sőt emberiséggel van dolgunk, és ezekre hárulnak mind a három irányban az eddiginél nagyobb feladatok, követelések. E fizikailag és élettanilag képtelen kényszerhelyzetből, ha boldogulni akarunk, csak egy út vezet kifelé. A túltengő reformlázat csillapítani és a lehetőségek figyelembe vételével fékezni kell. A papiroson csalóka terveket szőni könnyebb, mint a meglevőt derekasan valóra váltani. Legyünk tehát óvatosak, nehogy letörjünk, s ne feledjük, hogy rombolni könnyebb, mint építeni. Tehát csak lassan, óvatosan előre és felfelé. *kf.*

**Dr. Avary Károly: Hogyan tanulok teljes sikerrel idegen nyelvet? Hogyan tökéletesítem magam benne?** Bp. [1920.] (8-r. 68 l.) Ára 15 K.

Közülünk magyarok közül eddig is elég sokan tanulták az úgynevezett világnyelveket, noha igazi tudásig a dolog természeténél fogva csak kevesen vitték, a legújabb időben pedig még jobban megszorodott az idegen nyelveket tanulók száma. E jelenséget külön-



félekép lehet értékelni, okairól is eltérők lehetnek a vélemények, maga az idegen nyelvek tanulásának fellendülése azonban kétségtelen tény. Ma nagy keletjük van az idegen nyelveket tanító legkülönbözőbb nyelvkönyveknek, s az efajta keresletnek élénkségét bizonyítja az is, hogy amikor a papiros és a nyomtatás oly mérhetetlenül drága, mindig akad vállalkozó egy-egy újabb magyar nyelvű angol vagy francia nyelvkönyv kiadására.

Ilyen körülmények között csakugyan nem végez fölösleges munkát, aki tájékoztatni akarja a magyar közönséget az idegen nyelvek tanulásáról, tanácsokkal látja el, hogyan tanuljon, s felvilágosítja, milyen eredményt várhat nyelvtanulásra fordított fáradságától.

Ezt a célt tűzte ki maga elé a címül írt könyvecske szerzője, s elismeréssel kell róla megállapítani, hogy a művében hirdetett elvek általában helyesek, tanácsai rendszerint jók, útbaigazító észrevételeit egészben véve helyben kell hagyni. Különösen két dolog ragadja meg a könyvet végigolvasó szakember figyelmét. Először az, hogy a szerző az efféle népszerű iratokban szokatlan becsületességgel nyíltan mondja, hogy az idegen nyelv megtanulása nem könnyű dolog, a nyelvtudás nem egy-két hónapi munka eredménye, s nincs az a módszer, mely a nyelvtanulást szórakoztató játékká varázsolhatná és fölmenthetné az embert a kitartó szorgalommal párosult komoly munka végzése alól. A másik kellemesen feltűnő dolog pedig az, hogy a szerző a nyelvtanról való felfogásában óvakodik mindennemű szélsőségtől: nem tart sem azokkal, akik a nyelvtanulást egynek veszik a grammatizálással, sem azokkal, akik teljesen elvetik a nyelvtani szabályokat, hanem ama helyes belátás alapján, hogy a nyelvtani szabályok megrövidítik és megkönnyítik a nyelvnek megtanulását, nyomatékosan hangoztatja a nyelvi formák tudatos megértésének vagyis az alapos grammatikai tanulmányoknak szükségességét, a nyelvtant azonban nem öncélnak tekinti, hanem csupán segédeszköznek. Teljes mértékben méltányolni kell azt is, hogy erősen rávilágít a módszereknek újságával, eredetiségével és természetességével kérkedő jelszavaknak ürességére.

Hely szűke miatt le kell mondanom róla, hogy egy-két tárgyi bíráló megjegyzést is tegyek; csak annak ideiktatására szorítkozom, hogy a könyveskének tartalma maga is eléggé kezeskedik szerzőjének a nyelvtanításra való hivatottságáról, tehát nem lett volna rá szükség, hogy a jegyzetek minduntalan felhívják az olvasó figyelmét a szerzőnek nyelvtanítással foglalkozó intézetére. Mindazáltal ez a reklámszerűség semmit sem von le a szerzőnek abból az érdeméből, hogy hasznos és gyakorlatias könyvet írt, olyat, mely megérdemli, hogy akik idegen nyelvet tanulnak, elolvassák, sőt az élő nyelvek tanításával foglalkozók is okulhatnak belőle.

Nagy József Béla.



**Dr. S. Frankfurter: Die Heranbildung der Mittelschullehrer.**

Das Eötvös-Kollegium in Budapest und seine Vorbilder. Wien, 1919, Gerold & Co. 40 lap.

A bécsi egyetemi könyvtár mostanában kinevezett igazgatójának ez a füzet 3 részből áll. Az elsőben (3—21. l.) a szerző annak hangsúlyozása után, hogy a tanerők képzésének ügye előbbrevaló minden iskolaszervezési és tantervi kérdésnél, az osztrák középiskolai tanároknak az eddiginél külön elméleti és gyakorlati kiképzését sürgeti; majd részleteiben is összehasonlítja az 1911-ből való osztrák és az 1917-ben kibocsátott porosz tanárvizsgálati szabályzatot; megállapítja ez utóbbinak kiválóságát amazzal szemben, s ennek alapján határozottan az osztrák szabályzatnak átvizsgálása és kiegészítése mellett foglal állást. Eközben két ízben is utal magyar viszonyokra: a 12. lapon a magyar nyelvet, továbbá a bolgárt és a törököt ajánlja melléktárgyként az osztrák szabályzatba való felvételre; a 14. lapon pedig előnynek mondja, hogy nálunk és a németeknél a pedagógiai vizsga csak a gyakorlati év után következik; holott az osztrákoknál csupán bölcsélet-pedagógiai vizsgálatról esik szó s azt a szakvizsga előtt kell letenni. A tanulmánynak 2. részében (21—34. l.) Frankfurter behatóan (8 lapon) ismerteti az Eötvös-kollégiumot, majd öt lapon a párisi *École Normale Supérieure*-t; végre a 3. részben egy Bécsben felállítandó tanárképző-intézet tervével foglalkozik lelkesedéssel és meggyőző érvekkel. Ez a *Deutschösterreichische Bildungsanstalt für Mittelschullehrer* valamelyik felszabadult udvari vagy kincstári épületben található otthont és mintául szolgálhatna Németországnak is.

Minket természetesen a tanulmánynak az a része érdekel legjobban, amely az Eötvös-kollégiummal és hazai viszonyainkkal foglalkozik. Frankfurter több ízben megtekintette ezt a kiváló intézményünket s a legnagyobb elismerés hangján szól róla. «És ezen a helyen kimondhatom, hogy Magyarországnak alapos oka van rá, hogy jogos elégtétellel utaljon ezekre az intézményekre.<sup>1</sup> Ezek a mélyített pedagógiai képzés szükségletei iránt való élénk érzékről és eleven megértésről tanúskodnak, s ami fődolog, az odavezető utak és módok megszerzésére irányuló tetters és céltudatos törekvésről. Mint sok más *hungaricae res*, főleg ezek az intézetek és intézmények érdemlik meg, hogy nálunk közelebbről megismerjük, ami hozzájárulna a magyarság iránti fogékonyság és a megértés megkönnyítéséhez. Emellett

<sup>1</sup> Az Eötvös-kollégium mellett Fr. felsorolja még a Gyakorló-főgimnáziumot, az Orsz. pedag. könyvtárt és tanszermúzeumot és az Orsz. közokt. tanácsot.



mintaszerűeknek is minősíthetők.» (22. l.) Majd ismét a 35. l.: «Aki az Eötvös-kollégiumot látta, az kell hogy hazájában ez intézménynek apostolává szegődjék.» Ebben az elismerő, sőt magasztaló hangnemben szól mindvégig rólunk, illetőleg a kollégiumról, szerény kritikával csak azt jegyzi meg róla, hogy jobban felkarolhatná a jelölteknek pedagógiai kiképzését. Felemlíti még azt is, hogy a jelöltek a jó érdemjegyek ellenére igen gyenge német ismeretekkel kerülnek a kollégiumba, ott azonban két osztrák tanár vezetésével aránylag rövid idő alatt szert tesznek kielégítő nyelvkészségre. Az *École Normale* ismertetése során ma különös érdekességre tarthat számot az az adat, hogy ennek az intézetnek elnevezése, sőt közvetve alapítása is német tanférfiú nevéhez fűződik, Felbiger Ignáchoz, aki Mária Terézia alatt az egész osztrák iskolaügynek főigazgatója volt és 1788-ban mint prépost Pozsonyban halt meg.

Frankfurter füzetét minden magyar ember csak a legnagyobb élvezettel és hálával forgathatja. Amit ő ezzel végzett, az valóságos tett, bátor tett, amellyel a magyarságnak fényes közművelődési bizonyítványt állított ki az egész művelt világ színe előtt, erre pedig mostanában jobban rászorultunk, mint valaha. Ezért őszinte elismerés és igaz köszönet illeti meg a tudós szerzőt, akit arra szeretnénk buzdítani, hogy alkalomadtán ugyanilyen összehasonlító alapon mutassa be a művelt nyugatnak azokat a fentemlített közművelődési intézményeinket is, amelyeket mintaszerűeknek ismert el.

Kemény Ferenc.

**H. Scherer: Arbeitsschule und Werkunterricht.** Beitrag zur Ausgestaltung der Volksschule als Erziehungs- und Bildungsschule. Otto Nemnich. Leipzig. (8-r. I. rész X+180 l.; II. rész IV+213 l.)<sup>1</sup>

A békében már hatalmas erővel térthódító munkaiskola a háborús tanulságok folytán még hangosabban kopogtat ajtónkon bebocsátásért. A munkaiskola terén általában két tábor különböztethető meg: az egyik, élén Kerschensteinerrel, a műhelyi oktatást (*Werkstattunterricht*) hirdeti, a másik pedig Scherer nyomán a munkaoktatás<sup>2</sup> (*Werkunterricht*) híve. Az utóbbi irány általános nevelőeszköznek tekinti a munkát, ezért a kézimunkának önálló tárgyként való tanítása mellett lehetőleg minden tárgyat iparkodik bizonyos

<sup>1</sup> Ez a munka a *Die Pädagogik der Gegenwart* c. vállalatnak (alapította és kiadja Dr. E. Meumann, Dr. A. Möbusz és Dr. H. Walsemann) IV. köteteként jelent meg.

<sup>2</sup> Leghelyesebb fordítása cselekvő-nevelés volna.



tevékenységgel (kézimunkával, rajzzal és más tevékenységekkel) kapcsolatba hozni, az előbbi irány pedig bizonyos általános nevelői vonatkozások mellett szakjellegű, ipari színezetű.

Scherer mindenekelőtt szociális háttérrel rajzol fejtegetéseire. A társadalmi élet megnyilvánulásai anyagi (technikai) és szellemi természetűek s szorosan összefüggnek. A technika a természeti javakat művelődési javakká alakítja át, ennél fogva a technika felkarolása oly közművelődési szükséglet, amelynek a munkaiskola tesz eleget. Szerencsés kézzel kimutatja Scherer a munkaiskola gyökereit a különböző pedagógusok elméletében, majd pedig egyes szálait az iskola gyakorlati munkájában. Itt örömmel állapítottam meg, hogy a magyar elemi népiskolában előbb meghonosult a kézimunka, mint Németországban. A természettudományok nagymértékű fellendülésével kapcsolatban Clauson-Kaas (dán), Uno Cygnäus (finn), a náäsi tanítóképző (svéd), Schenkendorff (német) stb. buzgólkodása után Scherer 1890-ben először fejtette ki a mai munkaiskola lényegét. Ez a két kötet a szerzőben azóta mindjobban megérlelődött ilyen irányú gondolatoknak rendszeres egészzé való kiépítését foglalja magában.

Scherer szerint a munkálkodás szabad, önálló alkotó tevékenység. A munkaiskola a gyermek egyéniségét testi és lelki sajátosságainak figyelembevételével fejleszti ki. Elvezetesen és meggyőzően fejtegeti, hogy a munkaiskola eljárásának nyomában jár a testi erő és ügyesség növelése, az önkénytelen figyelem (az önkéntes figyelem feltétele), az érdeklődés fokozódása, a megfigyelés élessége, a kitünő látás, hallás, tapintás, a mozgásérzetek igénybevétele, mindkét kéz ügyesítése, a képzeleti tevékenység élénksége, a feltalálóképesség növelése, az ítélő- és következtetőképesség erősödése, az ismeretek ellenőrizhetése, a jobb megértés és könnyebb megtartás, a vállalkozókedv, kitartás, bátorság, lelkiismeretesség, rend, tisztaság, takarékoság, jó társas viszony, egészséges verseny, nemes érzelem, helyes ízlés stb. A munkaiskolában felfedezzük az állami életnek minden vonatkozását; ebben a közművelődési kis világban kell a személyiségnek kifejlődnie. A munkaiskolában nem annyira a közügyesség a fő, mint inkább az alkotó tanulás; nem az ismeretek mennyiségét kell néznünk, hanem a munkaképességet, munkaerőt, munkairányt. Részletesen kifejti Scherer a közművelődés és a nevelés kölcsönhatását. E fejtegetések során az e téren jelenleg dolgozó pedagógusok jelenléteken részének alapgondolataival is megismerkedünk.

Az első kötetnek általános jellegével szemben a második kötet a részletekkel foglalkozik. Megmutatja, hogyan alakul az iskola munkája a cselekvő-neveléssel kapcsolatban. A nevelő-oktatás a munkaiskolában mélyebb tartalmat kap. A tanítás anyagából csak típusokat



kell bemutatni. Tanításunk induktív alapon induljon meg. A munkaiskola jellegének a kitaláltató-kifejtő-bemutató tanalak felel meg. A gyermek minél közelebbi érintkezésbe lépjen a jelenségekkel s a bennük rejlő kérdést minél önállóbban kell megfejtenie. A tanuló tanuljon tervszerűen kérdezni s a kérdések megfejtésének folyamatát megbírálalni. A tanító általában csak irányít. Hogy a megértett ismeret állandó legyen, az emlékezetbe vésés munkáját nem szabad mellőzni. Hangsúlyozza a szerző, hogy a munkaiskolában is nagyon meg kell becsülni a könyvet, csak helyesen kell használni; erre a helyes olvasásra (bíráló tevékenységre) szintén meg kell tanítani az ifjakat. Az iskola a játékszerű munkán át vezesse a gyermeket az igazi munkára. A gyermek tevékenységi ösztönét, mozgásvágyát ne nyomjuk el, hanem állítsuk az iskola munkájának szolgálatába. Az iskola adjon rá alkalmat, hogy a gyermek bizonyos időben szabadon beszélhessen arról, ami érdekli (*Plauderstunden*). Kiváló gond fordítandó a növények és állatok tenyésztésére alkalmas kertre, kirándulásokra, a természetrajzban az élettani szempont érvényesítésére, az életjelenségekre vonatkozó megfigyelések feljegyzésére. A természettan során a természeti okság megértése végett különösen fontos az eszközöknek a tanuló által való elkészítése. A földrajzban elsősorban kiemelendő a különböző földrajzi jelenségeknek közvetlen szemlélése alapján való (sík, domború) térképrajzolás és a térképolvasás. A mértan a különböző mérési tevékenységek folytán nagyon hálás terület. Középponti helyzeténél fogva különösen tanulságos a kézimunka és a rajz szerepének bemutatása. Ezek u. i. tantárgyi jellegük mellett a többi tantárgyakkal is kapcsolatba hozandók; mindent, amit tanultunk, lehetőleg rajzban és plasztikusan is ábrázolnunk kell. Érdekesen világítja meg tovább a szerző a munkaiskola felfogását a vallástan, történet, a nyelv és számtan tanítása tekintetében.

A második kötetnek utolsó fejezete a népiskola sajátos légkörébe vezet. Aki a munkaiskoláról, a cselekvő-nevelés szellemében mind nagyobb hullámokat verő irányáról valóban helyes fogalmat akar alkotni, annak elsősorban ez irány vezetőjének, Scherer H. offenbachi közoktatásügyi tanácsosnak alapvető jelentőségű, kétkötetes művét ajánlom.

Frank Antal.

**Alice Salomon: Soziale Frauenbildung und soziale Berufsarbeit.** Zweite Auflage. 1917. 107 l.

Mióta ennek a könyvnek az első kiadása megjelent, Németországban a társadalmi tevékenységre nevelő iskolai munka valósággal divattá vált. Az úttörő álma fontos és életreképes valóság lett, s



korunk nagy szociális érdeklődése közepett még az eddiginél is nagyobb szerepre van hivatva.

Alice Salomon néhány új gondolattal gazdagította első könyvének kiadását. Most is, mint első ízben, az a célja, hogy a társadalomtudományi műveltség elemeit belevigye a leányiskolába.

Az individualizmus mint nevelő elv teljesen eljátszotta jogosultságát. Nem azért élünk, hogy élvezzünk, nem a pogány életörömök világa a mi világunk, hanem az önzetlen s fáradhatatlan cselekvése. A leányok nevelésében végső célként mindig a köz iránt tartozó kötelességeiket tartjuk szem előtt. A társadalmi bajok gyógyításához azonban nem elég az érzék, a finom lelkület és szívemesség. Az igazán eredményes munkához a bajok mélyen gyökerező ismerete is szükséges.

A társadalom szerkezetének szétszedésével, az egyes jelenségek egymásba kapcsolódó viszonyatainak bemutatásával kell a női lélekben a gyógyítás módja iránt a helyes érzéket felébresztenünk. A tudás világánál kell a lélekben az önzetlenséget, az odaadást, az önfeláldozást kifejlesztenünk. Nagy, sőt talán elsőrendű fontosságú szerepe van a vallásnak a női léleknek szociális munkára hangolásában. Csakhogy ez a felhangoltság egymagában nem elég, a könyörületesség még nem adhat helyes irányt a munkának; az igazán eredményes tevékenységhez tárgyi tudás is kell.

Alice Salomon szerint különösen két gondolat vezette a nevelőket a nők szociális oktatására. Az egyik gondolat azon a belátáson alapult, hogy az örökké eszthetizáló irányzat már nem felel meg korunk követelményeinek, a második viszont azon a megállapításon, hogy a nőmozgalom a legszorosabban összeforrott a társadalmi kérdésekkel. Általánossá vált a nőpedagógusok körében az a kívánság, hogy a leányok oktatásának anyagát realisabb tartalommal frissítsék fel.

Ez a belátás lett azután szülőanyja a ma már Németország-szerte virágzó, hivatásszerű társadalmi munkára nevelő iskoláknak.

Berlinben a *Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit* megalapítói társadalomtudományi tanfolyamokat rendeztek, hogy tagjaik társadalmi tevékenységét megkönnyítsék. A látogatottság oly nagy volt, hogy az egyesületnek zárt tanfolyamokat kellett rendeznie. Ebből az intézményből fejlődött ki 1908-ban a ma is virágzó *Berliner soziale Frauenschule*.

A hivatásszerű társadalmi munkára előkészítő iskola többnyire kétéves, de lehet egyéves is. A *Deutscher Verein für das höhere Mädchenschulwesen* és a *Verein katholischer deutscher Lehrerinnen* a következő tanítástervet dolgozta ki:



	I. év	II. év
Német — — — — —	3 óra	3 óra
Történelem (nemzetgazdaságtan, állampolg. nev.) — — — — —	4 „	4 „
Háztartástan — — — — —	9 „	—
Neveléstudomány — — — — —	2 „	2 „
Gyermekkertészet — — — — —	—	8 „
Társadalmi segítőmunkásság — — — — —	2 „	4 „
Torna — — — — —	2 „	2 „

Az ilyenmű katolikus intézetekben a vallástan is kötelező tárgyként szerepel. Ahol szívre, kedélyre, önfeláldozásra és lemondásra is szükség van, ahol a finomság, tapintatosság, szelídlelkűség és türelem nélkülözhetetlen kellék, ott a vallásnak finomító, szelídebbé, gyöngédebbé formáló ereje nem mellőzhető.

A hivatásszerű társadalmi munka dolgozó energiáknak teljes felhasználását jelenti, tehát semmikép se lehet mellékfoglalkozás. Egész embert kíván a szociális munka mint kenyérkereső pálya, akár nevelő, akár egészségügyi, akár népgondozó irányú. A hivatásszerű munka mellett azonban tovább is szerep juthat a jóakarátú dilettáns segédkező tevékenységnek, amit Salomon *ehrenamtliche Tätigkeiten*-nek nevez. Ez a tiszteletbeli munka, mely kitüntetésnek veszi, hogy a társadalmi bajok enyhítéséhez hozzájárulhat, szerepelhet akár mint irányító, akár mint végrehajtó tényező. Éles határt e tekintetben nem lehet vonni a két társadalmi tevékenység között. Mindenkor a munka természete határozza meg, hogy melyiké legyen a vezető s melyiké a végrehajtó szerepe. A nem szakszerűen képzett társadalmi munkásokra feltétlenül szükség van, már csak azért is, hogy az egész nagy szervezetet megóvják a hivatalszelleművé válástól.

A szociális élethivatásra nevelő iskoláknak ma már nagy száma működik Németországban. Nálunk a nevelésnek s oktatásnak ez az iránya még a tanfolyamrendszer kezdeténél tart. A Szociális Missziótársulatnak ily irányú próbálkozásai sokatígérők. Vajha munkájukból egy állandó iskolatípus sarjadna ki s a szükséges tudással felfegyverzett nőkkel árasztaná el a háború borzalmas sebeitől sajtó társadalom intézményeit. Korunk a nevelés terén gyökeresen újító szellemet kíván és ez a szellem fogja megteremteni a társadalmi munkára szakszerűen nevelő iskolát.

Petrich Béla.



## ÚJ MAGYAR KÖNYVEK ÉS LAPOK.

**Martinovich Sándor: Vallás és iskola.** (Vallásosság és műveltség. 12. füzet.) Pécs, 1919. Jézus-társasági Pius-kollégium. (16-r. 40 l.) 30 fillér.

**Tóth Tihamér: Levelek diákjaimhoz.** 1—3. (8-r.) Bp., 1919. A szerző kiadása. (IV., Papnövelde-u. 7.) 1. **A tiszta férfiúság.** (156 l.) 9 K. 2. **Dohányzol?** (40 l.) 3 K. 3. **Ne igyál!** (61 l.) 4 K.

**Bodó János: Erősödjünk!** Az iskolai és iskolán kívüli ifjúság testi, szellemi és erkölcsi nevelése. Szeged, 1919. A szerző kiadása. Bp., Toldi L. biz. (N. 8-r. 30 l.) 5 K.

**Kugel Alfréd: Módszeres angol nyelvtan magyarok részére.** Iskolai és magánhasználatra. I. kötet, 1. füzet: 1—20. lecke. Bp., 1919. Lampel R. (N. 8-r. 56 l.) 6 K 80 f. — 2. és 3. füzet: 21—50. lecke. U. o. 1920. (57—144 l.) 20 K.

**Jancsó Benedek: Defensio Nationis Hungaricæ.** Felebezés az emberiség elfogulatlanul gondolkozó tudományos közvéleményének ítélőszékéhez. Kiadja Magyarország Területi Épségének Védelmi Ligája. Bp., 1920. Pfeifer F. biz. (N. 8-r. 228 l.) 30 K.

**Miklóssy István: Nemzetnevelés.** Szociálpedagógiai tanulmány. Bp., 1919. Szent-István-Társulat. (8-r. 83 l.) 10 K.

**Huszár Károly: A felnőttek oktatásának jövő irányelvei.** (Különlenyomat a Néptanítók Lapja 1919. évi 38—44. számából.) Bp., 1919. Lampel R. (8-r. 12 l.) 2 K 50 f.

**Imre Sándor: Mi a nemzetnevelés?** (Különlenyomat a Néptanítók Lapja 1919. évi 38—44. számából.) Bp., 1919. Lampel R. (8-r. 24 l.) 3 K.

**Dr. Kornis Gyula: Iskolarendszerünk reformja.** (Különlenyomat a Magyar Középiskola 1920. évi 1. számából. Bp., Stephaneum. (N. 8-r. 19 l.) 5 K.

**Dr. Neményi Imre: Nemzeti kulturánk jövő útjai.** Bp. (Évszám nélkül.) Lampel R. (N. 8-r. 42 l.) 7 K.

**Erődi-Harrach Béla: Közgazdasági egyetem.** Bp., 1920. Főisk. szociális telep. Pfeifer biz. (N. 8-r. 36 l.) 4 K.

**Dr. Avary Károly: Hogyan tanulok teljes sikerrel idegen nyelvet? Hogyan tökéletesítem magam benne?** Praktikus felvilágosítások és bevált tanácsok. A művelt magyar közönség számára. Bp. (Évszám nélkül.) Aurora Fonetikai Intézet kiadása. (8-r. 68 l.) 15 K.

**Imre Sándor: A magyar nevelés körvonalai.** Tizenkét dolgozat. Bp., 1920. Stark Ferenc kiadása. (8-r. 158 l.) 22 K.

**Tisza.** A Budapesti Szállóívek és a Közműveltség folytatása. Folyóirat; megjelenik havonként három számban. Szerkeszti Waldapfel János. (8-r.) I. évf. 1. sz. 1919 okt. 31. Szerkesztőség: I., Villányi-út 13. Kiadóhivatal: IV., Keeskeméti-u. 8. II. 26. Egyes szám 2 K, kettős szám 3 K, előfizetés hat számra 9 K.



**Aurora.** Társadalmi hetilap. Főszerkesztő Giesswein Sándor. Feltölts szerkesztő és kiadó Szakmári Gáspár. Előfizetés negyedévenként 60 K, egyes szám 5 K. Szerkesztőség és kiadóhivatal: Bp., IX., Ráday-u. 37. — I. évf. 1. sz. 1919 dec. (4-r.)

## SZEMLE.

### Az első szociális tanfolyam.

Dr. Fináczy Ernő e folyóiratnak legutóbbi számában összefoglaló bírálat tárgyává tette a négyhavi proletárdiktatúra közoktatásügyi intézkedéseit. Jelezte azonban, hogy sok van, amit nem tudunk. «Nem tudhatjuk például, hogy a számtalan propaganda- és továbbképző vagy «átképző» tanfolyam előadásai hogyan mentek végbe s kereteiket minő tartalom töltötte be?»

E kijelentés után úgy vélem, nem lesz egészen felesleges, ha röviden vázolom a középiskolai és tanítóképző-intézeti tanárok részére 1919 március 17-től május 28-ig Budapesten tartott szociális tanfolyam lefolyását.

1919 február havában jelent meg Kunfi Zsigmondnak az a rendelete, mely jelzi, hogy a középiskolai és tanítóképző-intézeti tanárok részére egy tavaszi és egy nyári szociális tanfolyamot rendez. Ezekre a tanfolyamokra sokan jelentkeztek. Nem annyira azért, mintha túlságosan vágyódtak volna a szocialista elvekre és eszmékre, hanem már nagyon is működött a szelíd nyomás, és sokan úgy gondolták, hogy jelentkeznek e tanfolyamokra, meghallgatják az előadásokat s ezzel megszabadulnak a további esetleges zaklatástól. A meghallgatás úgysem jelent egyúttal befogadást, elfogadást is. Sokan kíváncsiak is voltak, hogy melyek azok a szociális «nagy igazságok», melyek «hivatva vannak boldogítani a világot». Nem szabad szem elől téveszteni azt sem, hogy a tavaszi tanfolyam elrendelése, a jelentkezés 1919 februárjában, a megkezdés pedig 1919 március 17-én történt, tehát még a Károlyi-uralom idején. Ekkor még nem kiáltották ki a diktatúrát. Csakis így érthető, hogy a tanfolyamban mindvégig részt vett több világi és szerzetes paptanár is, olyanok, kik később sem voltak hajlandók megtagadni papi mivoltukat, de mivel a diktatúra idején már hallottuk hírért a forradalmi törvényszékeknek, nem volt tanácsos az eltávozás.

A tanfolyamra kb. 85 vidéki tanárt rendelt fel Gönczi akkori államtitkár, utasítva az illetőket, hogy március 17-én jelentkezzenek



az egyetem kupolatermében. A jobbára férfi-hallgatóknak legnagyobb része középiskolai tanár volt, a tanítóképzőkből csak mintegy huszan vettek részt.

A tanfolyam nehezen indult meg s nagy hézagokkal folyt tovább. Márki Hugó tanfolyamvezető mindjárt az első napon lediktálta az előadók nevét a tárgy megjelölésével, de másnap már kiderült, hogy az előadóknak legnagyobb része egyéb elfoglaltsága miatt egyelőre nem jelenhetik meg. Jó részükhöz később sem lett szerencsénk, mert közben 21-én kikiáltották a diktatúrát s az egyes «elvtársaknak» másutt akadt dolguk. Varga Jenő megkezdte ugyan előadásait a kapitalizmusról, de mert népbiztos lett, nem folytatta. Bolgár Elek szociológiai előadásokat hirdetett, de Bécsbe távozott: «követ» lett. És így tovább. Szóval papíron jelezve volt előadó bőven, de a valóságban, különösen kezdetben, alig tudták foglalkoztatni a tanfolyam hallgatóit.

Hamarosan ki is ábrándultunk. Láttuk a szervezetlenséget, a nemtörődést. Felcsődítettek a fővárosba egy csomó vidéki embert, s kiderült, hogy semmiről sem gondoskodtak. Botrányos volt a kapkodás! Nemcsak az előadók hiányoztak, baj volt az elszállásolással és az étkezéssel is. A minisztériumban már a diktatúra kikiáltása előtt is teljesen a szocialisták rendelkeztek, mert mikor a megállapított napidíjnak elégtelen voltát bejelentettük, a szakszervezetekből küldtek ki három embert (köztük fizikai munkást is), hogy állapítsák meg őket, jogos-e a kérés, s csak ezek javaslatára emelték a díjazást. A kijelölt termekbe sokszor nem juthattunk be a gyűlések miatt. Az «ifjúmunkások» szervezkedtek, egyetemiek, középiskolaiak egyaránt.

Csak egy pár heti huza-vona után intézték el úgy ahogy ezeket a dolgokat, s csak hosszabb idő múlva állott be annyi előadó a munkába, hogy rendszeres előadások kezdődhettek.

Ami az előadókat illeti, nem voltak mindannyian lelkes hívei az új eszméknek. Radikális gondolkozású emberek voltak ugyan, de nem mindannyian szocialisták, még kevésbbé kommunisták. A tanfolyamon a következő előadásokat tartották: Fogarasi Béla: Modern filozófia (2),<sup>1</sup> Történelmi materializmus (2). Varjas Sándor: Társadalmi lélektan (2), A XIX. század története (2). Dénes Lajos: Filozófia a középiskolában (1). Márki Hugó: A szociológia módszere (2), A közgazdaságtan módszere (1). Nagy Dénes: Szociológia (4). Braun Róbert: Szociográfia (2). Kovács Gábor: Népesedési statisztika (2), Társadalmi gazdaságtan (5), A közgazdaságtan és szocializmus története (2). Farkas Geyza: Agrárpolitika (4), A falu és a föld társa-

<sup>1</sup> A zárójelben levő szám a heti órák összegét jelzi.



dalma (2). Sidó Zoltán: Szociálpolitika (2). Hajtai Ferenc: Iskola-reform (1). Antal Márk: A kommunista iskola (1). Babits Mihály: A magyar irodalom új szempontból (2). Schöpplin Aladár: Modern magyar irodalom (2). Benedek Marcell: Modern világirodalom (2).

Valamennyi előadás végighallgatása fizikailag lehetetlen volt, hiszen az heti 43 órát jelentett volna, de a hallgatók nem is voltak kötelesek minden előadást meghallgatni, csak a szociológiával, közgazdasággal, szocializmussal foglalkozó előadások hallgatása volt kötelező.

Az egyes előadásokról és előadókról a következőkben számolok be.

Fogarasi Béla alaposan képzett, sokat olvasott ember benyomását tette rám, de erejét túlon-túl igénybe vette a proletárállam. Májusban már nem adott elő, mert a «munkás-főiskola» megszervezésével bízták meg. Többször hangoztatta, hogy lelkes kommunista s úgy látszott, hogy csakugyan a meggyőződés szól belőle. Modern filozófia címen a XIX. század utolsó harmadának és a XX. századnak a filozófiájáról beszélt. Történelmi materializmus címen is hirdetett előadást akkor, mikor egyetemi megbízott előadó lett. Első óráján kifejezte örömét, hogy az «egyedül igaz tudomány», a történelmi materializmus szóhoz jutott a budapesti tudományegyetemen. Egyébként ez az előadása meg sem közelíti a modern filozófiáról tartott előadásait. A *Kommunista Kiáltvány* és a *Zur Kritik der politischen Ökonomie* bevezetéséből akarta bemutatni a történelmi materializmus lényegét, de tulajdonképen csak egyszerű szómagyarázatokat tartott.

Közlöm itt egy pár érdekes, őszinte megjegyzését. Kijelentette, hogy Marx, Engels, Szabó Ervin munkáit nem tekintve alig van olyan mű, melyben helyesen nyilvánulna a történelmi materializmus. Összefoglaló világtörténeti munka nincs. Ennek az elvnek a szellemi jelenségek terén való alkalmazása szempontjából alig van értékes eredménye. Ami van, legnagyobb részben köznapi materializmus. Irodalomtörténeti téren Paul Ernst, Lukács György (*A modern dráma fejlődésének története*) és Mehring munkáit tartja értékeseknek. Kijelenti, hogy a vallás és tudomány címen megjelent munkák, melyek a vallás keletkezését gazdasági alapon fejtegetik, tudományos szempontból értéktelenek. Jelzi azt is, hogy a filozófia története terén sem történt számbavehető kísérlet.

Ebből is láthatjuk, hogy Fogarasiban becsülendő az őszinteség. Kommunistának vallotta magát, de a hibákra rámutatott. Aggodalmasnak találta azt is, hogy a diktatúra terén a szellemi munkával foglalkozók háttérbe szorultak, s hibáztatta, hogy a fizikai munkát tartják egyedül megbecsülendőnek. De ezt csak átmeneti állapotnak tekintette.

Dénes Lajos csupán a tanfolyam végén tartott néhány előadást.



Arról szólt, hogy a filozófiai meggondolások hogyan érvényesülhetnek a középiskola egyes tárgyaiban, de a szaktárgyukkal alaposan foglalkozóknak újat nem igen mondott.

Ami Varjas Sándornak két előadását illeti, azokkal könnyen végezhetünk. Nagyképűen előadott semmiségek, tudós pózban elmondott ürességek voltak. E két előadásban semmi érdeemeset nem hallottunk. Még szocialista szempontból sem volt azokban érték. Társadalmi lélektan címen tulajdonképpen Freud álmelméletét illusztrálta egynehány «megtörtént esettel», s másik előadása is hasonló értékű. Kitérnek az alábbiakból. Szerinte a történelmet két nagy részre lehet osztani. Arra, ami eddig volt, ez a történelmetelőtti kor, s arra, ami ezután következik, ez a történelmi rész. Azt állítja, hogy az előbbiben túlnyomóan beteges okok vezették az emberek cselekedeteit: a nacionalizmus, imperializmus, militarizmus, monarchizmus. Azt állítja továbbá — s csak általánosságban! — hogy az eddigi történelmi tankönyvírók a pragmatizmust hangoztatták, de még azokat a könyveket sem olvasták el, amelyekre hivatkoztak. Egy elv vezette eddig a történetírókat: érvényesíteni a saját társadalmi osztályuk nézeteit. Ezzel a polgári történelmi világfelfogással Marx szakított s egészen más szempontot honosított meg: tudós és nem is osztályszempontot (?). Marx nem tekinthető egy osztály történetírójának, noha így fogták föl. Ahány állítás, annyi valótlanág. Varjas elfelejtette, hogy nem az agitátor-iskolában, hanem tanárok előtt beszélt.

Márki Hugó a tanfolyam elején a közgazdaságtan módszeréről, ennek befejezte után a szociológia módszeréről tartott előadást. Egyénisége megnyerő volt. Rendkívül sokat buzgólkodott, hogy a hallgatók kívánságai teljesüljenek. A diktatúra idején is többször nyíltan kijelentette, hogy szocialista ugyan, de nem kommunista. Jellemző az is, hogy a tanfolyam végén adott s általa fogalmazott és aláírt látogatási bizonyítvány szövegében kétszer is szerepel a «tanár» szó, s az aláírásban Márki mint a «tanárok» szociális tanfolyamának vezetője szerepel akkor, mikor a «tanító» cím volt kötelező s a tanári cím használatát eltiltották.

A szociológia módszeréről tartott előadás-sorozata értékes gondolatokkal gazdagította a hallgatók ismereteit. A társadalmi ismeretekben való jártasságunk úgyszólván teljesen hiányzott s erre vonatkozó tudásunk bizony meglehetősen hézagos, rendezetlen volt. Márki előadásai nagyban hozzájárultak a hiányok pótlásához, a meglevő ismereteket pedig rendezettebbekké és így használhatóbbakká tették. Marxista alapon állt ugyan, de nem mereven, hiszen elismerte, hogy a jogi, politikai tények is nagy hatással vannak a gazdasági tényekre. Ismertette az ellentétes felfogásokat is. Mindenütt rámutatott az egyes



elméletek művelőire s bőséges repertóriumot is adott. Előadásainak egyik nagy értékét épen abban látom, hogy nemcsak érdeklődést keltett a tárgy iránt, hanem a rávonatkozó irodalmi művek felsorolásával nagyon megkönnyítette a tanulmányozást, a továbbkutatást is.

A közgazdaságtan módszeréről szóló kollégiumának legnagyobb érdeme az, hogy az itt szóba került igazán gyakorlati kérdéseket a legegyszerűbb és legelemibb módon közölte, úgy, ahogy a középiskolának kisebb növendékei megérthetik. Az előadásokat állandóan rajzzal illusztrálta. Ezeket a magyarázó ábrákat ki is adta és a hallgatók között kiosztotta. Hajtai ugyan nem igen akart beleegyezni ezek kiadásába, mert Márki egy egyéni gazdaságból kiindulva magyarázta meg a közgazdasági fogalmakat, Hajtai pedig csak a közös gazdálkodást ismerte el, de végül engedett Márkinak azon megjegyzésére, hogy a közös gazdálkodás korszaka csak most kezdődik s a fogalmak megértésében a tényekből, az ismertből kell kiindulni. Márki jelezte, hogy nem anyagot akar adni, hanem módszert. S ebből a szempontból csakugyan hasznos munkát végzett, mert megmutatta, hogyan lehet ezeket a nagyon szükséges fogalmakat növendékeinknek úgy magyaráznunk, hogy megértésük ne okozzon nekik különös nehézségeket.

Nagy Dénes szociológiai előadásainak első részét ki is adta, a második rész kiadása azonban elmaradt. Nem volt kommunista, még szocialista sem. A társadalom magyarázatában nem helyezkedett Marx álláspontjára, épen csak utalt annak az elméletére. Előadásainak legnagyobb részét Comte, Spencer, Durkheim társadalmi elméleteinek ismertetése foglalta el. Előadása érdekes volt ugyan, de az iskolában való felhasználás tekintetében, tehát gyakorlati szempontból Márki előadása többet ért. Igaz, hogy Nagy Dénes nem is ezt a szempontot tűzte ki maga elé, hanem rendszeres, tudományos szociológiát igyekezett adni, s ezt a célját meg is valósította komoly, érdemes munkájával.

Braun Róbert szociográfiai előadása nem sok tanulsággal járt. Előadásaira sohasem készült, s így rendszeres előadást nem is tartathatott, de azért mondott néha — ötletszerűen — érdekes dolgokat. Felfogására jellemző, hogy már diktatúra volt, mikor fölvetette előttünk ezt a kérdést: Mivel magyarázzuk meg azt, hogy itt diktatúra lehet? Megállapodtunk abban, hogy az újságok az orosz borzalmaknak, az ellenforradalmi mozgalomnak véres elnyomásának közlésével már előre megfélemlítették az embereket, s a szocialisták, a hadsereget magukhoz ragadván, fegyveres erőre is támaszkodhattak, a polgári társadalomban pedig teljes volt a szervezetlenség.

Kovács Gábor előadásai voltak az egész tanfolyamnak legérde-



kesebb s legértékesebb tárgyai. Alapos tudományossággal adott elő. Sohasem használta az «elvtárs» kifejezést, mint pl. Fogarasi, Varjas, Hajtai. Állandó megszólítása ez volt: Hölgyeim és uraim! Ez kicsinyességeknek tetszik, de ne feledjük el, hogy diktatúra uralkodott rajtunk! Kovács Gábor nem volt szocialista, az individualizmus alapján állott. Gyakorlatilag nagyértékűek az előadásai azért, mert most, hogy a középiskolákban is kötelezővé vált a nemzetgazdaságtani fogalmak ismertetése, azok, akik az ő előadásait hallgatták, minden nehézség nélkül végezhetik ezt a feladatot. Ha volt valami haszna a tanfolyam hallgatásának, az ezeknek az előadásoknak a hallgatásában nyilvánult. Tájékozást kaptunk itt olyan kérdésekről, amelyekkel azelőtt nem igen volt alkalmunk foglalkozni.

Amennyire gazdag tartalmú, értékes, tudományos, elfogulatlan előadásokat hallottunk Kovács Gábortól, annyira türelmetlen, elfogult, egyoldalú és tudománytalan volt előadásaiiban Hajtai, az ellenmondást nem tűrő, erőszakos kommunista. Tulajdonképpen közönséges agitációs beszédeket tartott. Mikor óráira mentünk, nem is mondtunk mást, mint: Menjünk a Hajtai-kabaréba. Azt hiszem, jellemzésnek ez elég.

Megerősítheti jellemzésem helyességét az előadásaiából lejegyzett következő néhány szemelvény: A mult iskolája a kapitalista társadalom iskolája volt. A kapitalista állam kizsákmányoló szervezet. A kapitalizmusnak külső hatalmi eszközei voltak: a csendőr, kasszánya stb. Belső: az egyház és az iskola. E kettő üzemmé lett, feladata az volt, hogy engedelmes lelkeket neveljen. Különbséget tettek tanuló és tanuló közt: úri és szegény gyerek közt. Hogy a széttagoaltság még jobban kitűnjék, közbeékeltek a polgári iskolákat is. Az elemi iskola a proletárgyerekek iskolája, a polgári a polgárgyerekeké, a gimnázium pedig az úri gyerekeké; ezeknek aztán megnyitották az egyetemet is, s ott elsajátíthatták azt a tudományt, mely még jobban hozzájárult annak a bizonyos engedmességnek kifejlesztéséhez. Az elemi iskola feladata az volt, hogy igénytelen munkásokat neveljen. Ezért volt egyszerű az iskolának a külseje is. Kitalálták az osztatlan iskola szabadalmát. Úgy akarták nevelni a proletárgyermekeket, hogy semmi művelődési igényük ne legyen. A középiskola sem mutatott más képet: engedelmes alattvalókat termelt. Ebben a szellemenben folytak tovább Hajtai előadásai.

Antal Márk csak egy előadást tartott: a kommunista iskoláról. Mivel a reformügyosztálynak a vezetője volt s mert erről kevés adat áll rendelkezésre, talán nem lesz érdektelen, ha bővebben közlöm az általa előadott terveket.

Szerinte az új iskolareform három tényezőt vesz figyelembe:



1. az iskolának a célját, 2. a gyermeket, 3. a tanítót. A kommunista iskola a munka iskolája lesz. Nem rideg racionalistákat nevel, hanem eszményi lendületet ad a gyermeki léleknek. A kommunizmus a termelést le szándékozik venni az egyén válláról, a művelődés terén azonban nem társadalmi, hanem egyéni művelődésre törekszik. Nem kívánnak minden téren kommunisták lenni. Nem akarják egyformára kiegyengetni a lelkeket. Ezután a gyermek — még az átmenet alatt is — lehetőleg egész napját az iskolában töltsse. A következő iskolakereteket tervezik:

3—6 éves korig gyermekotthon vagy játékiškola. Itt a gyermek mese, játék, dal között éli le derűs életét. Módot adnak rá, hogy fejlődését a lehető legkedvezőbb körülmények között érje el. A fontos nem az, hogy mennyit tanul, hanem hogy lehető legyen lelkének a megérése. Már a gyermekotthonban kifejlődik a gyermek-kommün: az egymás iránti szeretet és az összetartás. Munka is lesz: lemez-papírmunka (*cartonnage*), pálcikás munkák a művészi nevelés szolgálatában.

6—14 éves korig a népiskola neveli a gyermekeket. Ez már nem fogja ilyen egyöntetű otthon képét mutatni.

A 6—7 éves kor a legkényesebb. A gyermeknek a szíve, mája, veséje még nem érte el rendes fejlődését, de 7 éves korig eléri. Ezért a gyermeket bevonjuk ugyan a népiskolába, azonban úgy, hogy teljesen óvodaszerű tanteremben játszik, dalol, énekel, vagyis tovább folytatja a gyermekotthonbeli életét. Változás csak egy lesz: más épületbe kerül. Eddig még írni, olvasni, számolni nem tud, de rengeteg képzetet szerez, még az iskolán kívül is. Nem kell más, mint ezeket helyes irányba terelni.

A 7—9, illetőleg 10 éves korban rendkívül fogékony a lélek. A gyermek minden iránt érdeklődni kezd. Ez volna az első tagozata a népiskolának. Itt egytanítós osztály lesz s még nem lesznek szak tárgyak. Nem lesz külön számtan, földrajz stb., hanem lesz környezet-ismerettan. Ezen a fokon tehát nem tárgyakra differenciálódott ismereteket tanítanak, s a tanuló napról-napra magával hozza a fölhalmozódó ismereteket. A mostani szótanító iskolával szemben ez cselekvő iskola lesz. Itt az első tagozatban a munkaiskola különválasztandó a műhelyiskolától. Itt csak agyaggal, kartonnal végzik azokat a munkákat, amelyekkel az egyes elméleti ismeretek gyakorlativá tehetők.

A 10—14 éves korúak iskolája legközelebb áll a mai polgári iskolához. Itt idegen nyelv nem lesz. Nem lehet erre senkit kényszeríteni. A nyelvtanulás nem kultúra és tudomány, hanem föltétlenül hasznos készség, s külön nyelviskolákban kell tanítani. Ilyenek majd lesznek is, de az átmeneti idő alatt egyetlen egy idegen nyelvet mégis



tanítanak. Ide már bevonul nemcsak a pszichológiai munkaiskola, hanem a műhelyiskola is, azonban a gyermekek nem műhelyekben tanulnak. Itt már tárgyakra differenciálódott ismeretek is lesznek, de kémia pl. nem lesz, az együtt lesz a fizikával. Itt már szaktanítás fog folyni. Ezen a fokon végighúzódnak a társadalmi ismeretek, melyek a szociológia jól felölelt elemeit ismertetik s a pályaválasztás céljából megismertetik az emberi foglalkozásokat, a termelő munka köreit is.

Antal Márk nem folytatta tovább előadásait, s így a középfokú és a főiskolai oktatásra vonatkozó tervekről nem hallottunk. Van ezekben a tervezetésekből sok helyes is, de hogy miképen tudták volna megvalósítani, más kérdés. Az elméletek gyártásában nagy mesterek voltak, csak hogy sokszor megfélekedtek a tényekről, a gyakorlati megvalósítás nehézségeiről.

Babits Mihály magyar irodalmi előadásai sok tekintetben kifogásolhatók. Szerinte sarkalatos követelmény, hogy a nemzeti eszmének mint vezetőeszmének el kell tűnnie. Azt állítja, hogy eddig a magyar irodalom is a politika szolgálya volt s nem mint az ízlés nemesítőjét s az igazi szépirodalomban mindig benne levő nagy emberiséget adtuk át az ifjúságnak, hanem a nemzeti eszmét s ezzel a nemzeti különállást neveltük. Nemzeti szellemet, tehát politikai szellemet kerestünk s így — Babits mondja — megmérgeztük a fiatal lelkeket. «Régebben egyetlen eszme töltötte be az embereket, egy nagy babona, melyért mindent fel kellett áldozni, s ez a hazafias eszme, a hazafiság babonája volt.» De mintha maga is megijedt volna az ilyen eltévelyedéstől, a következőkben mintegy magyarázatul ezeket mondta: Az irodalomnak nemzeti szellemben való tanítása három dolgot jelent: 1. Átadja mindazt, ami érzés, gondolat épen a mi fajunkban van. Ez tudományos nézőpontja az irodalom nemzetiségének. Ezt nem kell eltüntetni. 2. Tagadhatatlannak tartja, hogy esztetikailag magasabb színvonalon állanak azok a művek, melyek mélyen begyökerezett fajiságból származnak. Nem is óhajtja, hogy a fajiságnak ilyen esztetikai érzése meg ne maradjon az újabb nemzedékben, de szembeállítana vele egy másik és szerinte sokkal nagyobb érzést: az emberiség, az emberi összetartozás érzését. 3. A politikai szempont. Ezt tartja a nemzeti szellem azon oldalának, melynek az irodalmi oktatásból ki kell vesznie, s az ilyen verseket egyáltalán nem volna szabad olvasatni.

A további előadásokban azt fejtegeti, hogy a magyar irodalomban mindig vezető szellem volt az, amely az emberiségnek nagy érzéseit visszhangozta s amelyen nevelődve igaz emberi s nem faji érzés ver gyökeret az ifjúságban. Ez a tétel, s ezt akarja bizonyítani a magyar irodalom főbb korszakainak áttekintésével.



A keresztény középkorral kapcsolatban azt emelné ki, hogy irodalmunk olyan érzéseket fejezett ki, mint egész Európa. Ezek tehát nemzetközi érzések voltak. A renaissance-korral kapcsolatban Balassi Bálint költészetének fő jellemző vonását abban látja, hogy az élet örömeit és élvezését fejezi ki, s ez szerinte megint nem magyar, hanem általános emberi. A XVII. század eszméit nem tartja alkalmasoknak az ifjúság előtt való tárgyalásra, mert jellemzőjük a vallásos szellem. Még Zrinyit is mellőzni óhajtja költészetének erős nemzeti jelleme miatt! A kuruc-kor költészetét is mellőzné, ámbár elismeri, hogy vannak szép alkotásai is, de nagyon militarista ízfűeknek tartja őket. Faludiban, Mikesben, Bessenyeiben csak azt értékeli, hogy mindenben igyekeztek a külföldi műveltséget hozzánk hajlítani. Kazinczy, Kőlcsey, Csokonai, Berzsenyi, Vörösmarty költészetéből is csak az általános emberit becsüli, a sajátos nemzetit nem! Petőfi emberieségét a tartalomban, Aranyét a formában látja. Madáchot kizárná az oktatásból a falanszter-jelenet miatt, bár megvallja, hogy ez a jelenet erős és találó kritikája a szocialista államnak. Eötvös költészetében időszerűnek látja az elnyomó osztály kigúnyolását. Keményt pesszimizmusa miatt mellőzné. A legújabb kor irodalmát nem tartja alkalmasnak arra, hogy bevigyük az iskolába, legfeljebb beszélgetés közben lehetne szó róla, de okvetlenül ismertetné s hosszasan tárgyalatná Ady Endre költészetét.

Röviden ennyiben vázoltam Babits előadásainak gondolatmenetét. Hogy a proletárdiktatúra vezetőiből hiányzott a nemzeti érzés, a magyar nemzeti sajátságok megbecsülése, nem meglepő, de magyar költőtől mégis mást várhattunk volna, semhogy mindenképen szembeállítsa a nemzetit és az általános emberit, mint egymást kizáró ellentétet. Ez az eltévelyedés megdöbbentő hatással volt ránk.

Az irodalmi előadások közül Schöppfin Aladáré volt a legértékesebb. Nem vezették propaganda-célok, tudományos nézőpontból ismertette a modern magyar irodalmat, de különösen kiemelte azokat az irodalmi jelenségeket, amelyek politikai forradalmi jellegűek voltak. Előadásainak értékét a közvetlenség adta meg. Az íróknak az élettel való kapcsolatát kereste és emelte ki legjobban. A régibb s így mindnyájunk által ismert írókról szólva is tudott új és érdekes szempontokat kitűzni. Adyról és az újabb írói nemzedékről festett jellemrajzai nagy gyönyörűségére szolgáltak az irodalmi oktatással foglalkozó hallgatóknak.

Schöppfin jellemzéséül ideiktatom hézagos vázlatban előadásainak végszavait, amelyeket a szétmarcangolt magyarság jövőjével kapcsolatban mondott: «Lelket kell cserélnünk, mint Szent István pogányainak! A magyar művelődés egységének a gondolata vezessen



bennünket. A felvidéki, délvidéki, a székely és a kicsi magyarországi magyarnak ugyanazok a lelki igényei. Őnekik épúgy énekeltek költőink, mint minékünk. A magyar gondolatnak ezért kell egységesnek maradnia. Csak a műveltség egysége tarthat fenn bennünket, enélkül le kellene mondanunk a magyarság jövőjéről!

Benedek Marcellnek a modern világirodalomról tartott előadásai is feltétlenül lekötötték a tanfolyam hallgatóinak érdeklődését. Élvezetes nyelven, szemléletesen vonultatta föl előttünk a modern francia, angol, dán, norvég, svéd, hollandi és német irodalom kitünőbb művelőit s találóan jellemezte az írók és munkásságát egyaránt. Előadásaiban nem mutatkozott kommunistának. Igaz, hogy kiemelte a szociális világnézetet kifejező írókat és műveiket, de semmiképen sem lehet azt állítani, hogy előadásait a kommunista elvek hirdetésének és terjesztésének szolgálatába szegődttette volna.

Farkas Geyza és Sidó Zoltán előadásait rendszeresen nem hallgattam s így be sem számolhatok róluk.

Összefoglalásul mármost a következőket állapíthatjuk meg a tanfolyamról.

Ha arra gondolunk, hogy Kunfiék e kurzust átképző tanfolyamnak rendezték, hogy céljukat, a lelkek forradalmasítását elérjék, egészen bizonyos, hogy nem értek el eredményt. A hallgatóknak nagy többsége higgadt megfontolással viselkedett, nem szédült meg a vörös jelszavaktól. Egymás között folyton a diktatúra tarthatatlanságáról beszélgettünk. Vártuk a bukását. Akadtak egy páran, kik elfogadtak iskolavezetői megbízást, a többség azonban mosolyogva fogadta ezeket a híreket, s csodálkozott, hogy az illetők elfogadtak ilyen kinevezést, mely nyilvánvalóan csak rövid ideig tarthatott. Amikor Hajtai ki akarta kényszeríteni a vörös hadseregbe való belépést, megtagadtuk, s akadt olyan kolléga, ki egész nyíltan kijelentette, hogy lőjék főbe, de nem megy. A közhangulat ez volt! Hajtaiék ki akarták erőszakolni a tanfolyamvégi vizsgálatot is, legalább a történelmi materializmussal s a hasonló kérdésekkel foglalkozó előadásokból, de erre sem voltunk hajlandók, s ilyen vizsgálatot nem is tettünk. Távozásunkkor csak egyszerű látogatási bizonyítványt osztottak szét. A lelkek forradalmasítása tehát sehogy sem sikerült, s ha ezt a szempontot nézzük, elmondhatjuk, hogy hiába költöztek a tanfolyamra mintegy negyedmilliót.

Volt azonban a tanfolyamnak más célja is; ez csak utóbb vált céllá. Ugyanis a tanfolyam hallgatóit bízták volna meg a következő iskolai évben a szociológiai s közgazdaságtani ismeretek tanításával. Addigra azonban szerencsére megbukott a diktatúra s így a kommunizmus főintézői ezt a céljukat sem érhették el. Az ő szempontjukból tehát a tanfolyam ebben a tekintetben is eredménytelen maradt.



Mégis voltak a tanfolyam hallgatásának hasznos eredményei is. Mert ha a «vörösök» nem valósíthatták is meg a társadalmi és közgazdasági ismereteknek az ő céljukat szolgáló tanítását, kétségtelen, hogy ma is szükséges e két tárgy tanítása, ha tudatosan akarunk szembeszállni a vörös veszedelemmel. Tájékoztatnunk kell az ifjúságot ezekről a kérdésekről már az iskolában, nehogy elhiggye a kommunista frázisokat és hazugságokat. Erre a célra az iskolában nagyon jól felhasználható tanítási anyagot és módszert sajátítottak el e tanfolyam hallgatói, ebből a szempontból tehát nagy haszonnal járt a tanfolyam hallgatása, csak hogy ez nem Kunfiék szándékának, hanem az egyes előadók egyéniségének, világfölfogásának, komolyságának köszönhető.

De voltak még más értékek is. Fogarasinak a modern filozófiáról tartott előadásai, Schöppfinnek és Benedek Marcellnak irodalmi előadásai sok értékes tanulsággal jártak minden hallgatóra nézve.

Mivel a hallgatóknak nagy többsége már akkor, a kísértés, az erőszak idején ellenállott a keleti pestisnek, hinni szeretném, hogy ebbeli meggyőződésükben csak megerősödtek. S meg vagyok győződve róla, hogy a mostani nagy, biztató keresztény és nemzeti fellendülés idején, kedvező eredménnyel értékesíthetik azokat az ismereteket, amelyek — bár a Kunfiék által rendezett szociális tanfolyamon közölték őket — most is időszerű, szükséges ismeretek. A kommunizmus vezéreinek rossz szándéka ellenére így fakadhatnak a jó emberek lelkéből kedvező eredmények, üdvös cselekedetek.

(Kalocsa.)

Varga Lajos.

## VEGYES.

**Annexiós pedagógia.** (Kérés az olvasókhhoz.) A háború lezajlása után, 1918 őszétől kezdve, hazánknak megszállt részein megindult a magyar iskolák bomlasztása. Ellenségeink lázas sietséggel hatalmukba kerítették színmagyar intézeteket, minden eszközzel megfosztották őket magyar nemzeti jellegűktől és elcsehesíteni, eloláhosítani, elszerberesíteni igyekeztek. Már akkor teljes tudatában voltam annak, hogy ezzel a romboló munkával a magyar közművelődésnek egyik leggyászosabb, legvégzetesebb folyamata indul meg, amelyet szigorúan számon tartani bár szomorú, de elengedhetetlen kötelességünk. Az adatokat, amennyiben a budapesti lapok az idevágó eseményekről beszámoltak, gondosan gyűjtöttem, de jóval több az, amiről az újságok nem írtak, a vidéki lapok nem írhattak, ami azonban a megszállt területekről menekült kartársak emlékezetébe közvetlen tapasztalás útján mélyen bevésődött. Hozzájuk fordulok tehát azzal a hazafias kéréssel, hogy a tudomásukra jutott *hiteles adatokat* a majdani



rendszeres feldolgozás érdekében velem közölni szíveskedjenek. A közlések főleg a következőket öleljék fel: Az intézet neve, hely és idő; *mi történt?* esetleg személyi adatok; olvasható aláírás (cím). Ez utóbbi már csak azért is szükséges, mert a beküldők ezzel a nyilvánosság előtt felelősséget vállalnak az adatok helyességéért. A tisztelt kartársaknak önzetleń közreműködését már előre őszintén köszönöm.

Kemény Ferenc (VII., Damjanich-u. 52.).

**Nemzetközi jogosítás.** Az osztrák közoktatásügyi hatóság még 1919 május havában tárgyalni kezdett a német tanügyi hatósággal s e tárgyalásoknak eredménye egyelőre a következő: A bajor közoktatásügyi minisztériumnak egy febr.-ban megjelent rendelete elismeri az osztrák középiskolák érettségi bizonyítványait és tulajdonosaiknak ennek alapján megadja a jogosítást a bajor főiskolák látogatására. A tanulmányi jogosításoknak ez a szomszédos kiterjesztése (*Studienangleichung*) fontos lépés az Ausztria és Németország között természetszerűen fennálló művelődési közösség kiépítésére, de elvi jelentőségénél fogva a jövőre nézve ennél jóval termékenyebb perspektívát nyit. Ha ugyanis a nagyjában egyenrangú közműveltséggel rendelkező szomszédos államok hasonló megállapodásokra lépnek, a jogosítások ügye lassanként a nemzetközi megoldás útjára terelődik, ez pedig nagyon meg fogja könnyíteni a «szellemi szabad forgalmat» és hozzá fog járulni a népek kölcsönös közeledéséhez, jobb megértéséhez. Úgy gondoljuk, hogy ez a termékeny folyamat ez idő szerint legtöbb kilátással két gócpont körül jegecedhetik ki: az entente és a középhatalmak körében. A fentemlített első lépés csírája lehet a sokat vitatott és ócsárolt «pedagógiai Közép-Európának», amelynek nekünk is részesévé kell válnunk, ha fenn akarjuk tartani a nyugati művelődési közösséggel való kapcsolatunkat. Az osztrák-bajor jogosítási egység ugyan a háború és a velejáró kényszer utókövetkezményének látszik, de nem hallgathatjuk el, hogy ilyen irányú törekvések már jóval régebben felmerültek. Így a hágai nemzetközi alapítvány hivatala még 1907-ben megindított egy négy nyelven (angol, francia, német és hollandi) megjelenő nemzetközi szemlét (*Review of Internationalism*), s annak augusztusi számában magyar szerző tollából egy nagyobb tanulmány jelent meg erről a kérdésről *International education and international authorisation* címmel. Végeredményben meglepéssel állapíthatjuk meg, hogy a háború a reákövetkező időre mindenütt homloktérbe terelte ugyan a nemzeti nevelés mélyítését, de emellett — amint láttuk — közoktatásügyi kérdésekben nem fojtotta el a nemzetközi szabályozás lehetőségét.

kf.

**Magyar szakvélemények német középiskolákról** (*Ungarische Fachurteile über deutsche höhere Schulen*) címen írt cikket a *Monatschrift für höhere Schulen* 1919. 3—4. (márc.—ápr.) számába Kemény Ferenc. E cikkre a főosztónyzést az a beszámoló adta, melyet Finácsy Ernő tett közzé drezdai tapasztalatairól a Magyar Pädagógiának 1918 januári számában. Társaságunk elnökét tudvalevőleg a közoktatásügyi kormány



küldte ki 1916 nyarán, hogy tanulmányozza a szabadabb mozgást (elsősorban a klasszikus nyelvekre nézve) a drezdai középiskolák felsőbb osztályaiban. Fináczy professzor e célból három különböző fajú középiskolát látogatott meg, és érthető, hogy Kemény sietett az értékes és szakavatott bírálattal az érdekelt német pedagógus-közönséget megismertetni. A magyar olvasó okulására szánt részletek mellőzésével, rövidítve, de ügyes és hű tolmácsolásban adja Fináczy fejtegetéseit; azt hisszük, odaát is nem egy tanulságot fognak belőlük leszűrni. Fináczy Ernő látogatásán kívül még két tanulmányútról emlékezik meg Kemény: az egyik Albrich Károly nagyszebeni ág. ev. főgimn. igazgatóé és három társáé, akik két évvel előbb részben ugyanazokat a középiskolákat látogatták meg, mint Fináczy, ugyancsak a szabadabb mozgás tanulmányozása végett. Azonban Fináczy Ernő hazai középiskoláinknak amúgy is sokféle berendezése mellett a szabadabb mozgás kötelező elrendelését nem tartja kívánatosnak, holott Albrich lelkesen sikra száll mellette és meghonosítását minálunk is üdvösnék véli. A harmadik látogató Lexen F. brassói igazgató, aki szászországi tapasztalatait veti össze a mi iskolai állapotainkkal, s arra az eredményre jut, hogy vannak olyan intézményeink, melyeket a németeknek is érdemes volna átvenni tőlünk; ilyenek a tanév beosztása, a nyári tanulmányi utazások, az iskolahatósági látogatások rendszere. Mind ezeket Kemény, mint a magyar-német művelődésbeli közeledésnek lelkes harcosa, kedves eszméjével, a «pedagógiai Közép-Európa» gondolatával kapcsolja egybe, ennek csillaga azonban a közlemény megjelenése idején (maga a cikk még 1918 elején íródott) már sajnálatosan aláhanyatlott. Mindazáltal ha nem vagyunk is mindannyian oly aggodalmaktól mentes hívei a pedagógiai Közép-Európának, mint a cikkíró, hisszük és valljuk vele együtt azt, hogy a magyar-német műveltségbeli barátság az átmenet nehézségei után új fénnel fog még felragyogni. A németektől sokat tanultunk a multban (erről könnyen megfélelkezünk) és sokat tanulhatunk a jövőben is. Elsősorban férfias kitartást és a jövőbe vetett hitet a megpróbáltatás nehéz éveiben.

hs.

**A neveléstudomány a magyar egyetemeken.**<sup>1</sup> Egyetemeink tanárai az 1919—20. tanévnek I. és II. felére a következő pedagógiai vagy pedagógiai vonatkozású előadásokat hirdették:

A budapesti egyetemen: 4) A bölcsészettudományi karon: Dr. Fináczy Ernő ny. r. tanár: 1. A pädagogia encyklopædiája. Hetenként 4 óra. 2. Comenius élete és művei. Hetenként 1 óra. 3. Comenius-olvasmány. (Elsősorban a tanárképző-intézet tagjai részére.) Hetenként 1 óra. — Dr. Révész Géza ny. rk. tanár: Pädagogiai psychologia. Hetenként 2 óra. — Dr. Weszely Ödön magántanár: A tanítás módszere és technikája. Hetenként 2 óra. — Dr. Juba Adolf magántanár: 1. Az egészség-tanból. (Főkép elsőéveseknek.) A sikeres tanítói működés egészségi fel-

<sup>1</sup> A budapesti és az ideiglenesen Budapesten működő kolozsvári és pozsonyi tudományegyetem tanrendje nyomán. A debreceni tudományegyetem tanrendjét nem sikerült megszerezni.



tételei, különös tekintettel az ideg-, tüdő- és nemibajokra. 2. Iskolai egészségügy (magasabb évfolyamúaknak). Az iskola építése, berendezése és a tanítás higiénéje. Hetenként 2—2 óra. — Tanárképző-intézeti előadások: Dr. Waldapfel János: 1. A latin és görög nyelvi és irodalmi oktatás methodikája. 2. Német középiskolai olvasmányok tárgyalása. 3. A matematikai és physikai oktatás methodikája. Hetenként 2—2 óra. — B) A hittudományi karon: I. félév. Megbízandó tanár: 1. Általános neveléstudomány. I. rész. 2. Tanítás- és módszertan. Hetenként 2—2 óra. — II. félév. Dr. Hanuy Ferenc ny. r. tanár: A kath. iskolaügyre vonatkozó egyházi és állami törvények és rendszabályok. Hetenként 1 óra. — Dr. Trikál József megbízott tanár: 1. Általános neveléstudomány. II. rész. 2. Alkalmazott neveléstudomány.

A kolozsvári egyetemen: Dr. Schneller István ny. r. tanár: 1. Pædagogica. Heti 3 óra. 2. Tanárképzői gyakorlatok a neveléstudományból. Heti 2 óra.

A pozsonyi egyetemen: Dr. Weszely Ödön ny. r. tanár: 1. A neveléstudomány alapvető kérdései. Heti 3 óra. 2. A magyar közoktatásügy története. Heti 2 óra. 3. Tanárképző gyakorlatok a didaktika köréből. Heti 2 óra. — Dr. Zolnai Gyula ny. r. tanár: Tanárképzői gyakorlatok a magyar nyelvtudomány és nyelvtanítás köréből. Heti 2 óra. — Dr. Császár Elemér ny. r. tanár: Iskolai olvasmányok tárgyalása. (Tanárképzői előadás.) Heti 2 óra.

## MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1919 december 16-án.

Jelen vannak: Fináczy Ernő elnöklete alatt Avar Gyula, Badics Ferenc, Bartoniek Géza, Beöthy Zsolt, Berta Ilona, Böngérfi János, Bozóky Endre, Fejérpataky László, Fest Aladár, Gyomlay Gyula, Gyulai Ágost, Gyulai Ágostné, Hidasi Sándor, Ilosvay Lajos, Imre Sándor, Imre József, Jancsó Benedek, Jávor Albert, Jób László, Kemeny Ferenc, Kornis Gyula, Körösi Sándor, Kovács János, Lukács György, Málnai Mihály, Mesterházy Jenő, Molnár Oszkár, Mosdóssy Imre, Nagy János, Nagy József Béla, Négyesy László, Némethy Géza, Pintér Jenő, Répay Dániel, Quint József, Szuppán Vilmos, Székely István, Szóts Gyula, Teveli Mihály, Vári Rezső, Waldapfel János. Számos nő- és férfivendég. Jegyző: Gyulai Ágost, a Társaság titkára.

I. Elnök az ülést a következő beszéddel nyitja meg:

Tisztelt Társaság! Majdnem egy egész esztendő telt el, amióta a Magyar Pædagogiai Társaság utoljára lépett a nyilvánosság elé. Hosszú hallgatásunk okai közelfekvők. Januári közgyűlésünk után



már oly rohamosan alakultak az események szélsőséges irányban, hogy a tudományos eszmecserék folytatásához szükséges nyugodt hangulat nem látszott többé biztosítottnak. Ugyanebből az okból még sokkal kevésbé volt lehetséges ülést tartani a tanácsköztársaság idejében. A proletárdiktatúra négy havi tartama alatt semmi életjelt sem adtunk magunkról, semmiféle társulati működést nem fejtettünk ki, semmit nem tettünk közzé, semminemű érintkezést a népbiztossággal vagy a tanácskormány egyéb hivatalos szerveivel nem kerestünk és nem folytattunk, tőle semmiféle támogatásban nem részesültünk. Szóval, lappangtunk. Nyilván ez a teljes elnémulásunk és visszavonultságunk lehetett az oka annak, hogy nem esett bántódásunk. Tény, hogy az egész idő alatt a tanácskormánytól semmiféle utasítást vagy rendeletet nem vettünk. Alighogy lezajlott a rémuralom, a románok szállották meg a fővárost és cenzúra alá vettek minden egyesületi tevékenységet. Néhányszor megkísértettük ugyan, hogy ülést tartsunk; egy ízben meg is kaptuk az engedélyt, de nem élhattunk vele, mert a román parancsnokság az ülés előtt néhány nappal visszavonta végzését. Újból tétlenségre voltunk tehát kárhóztatva. Csak november közepe táján szabadultunk fel a hosszantartó nyomás alól. Mindezek a körülmények okozták, hogy csak most léphetek ismét a Társaság színe elé. Teszem ezt őszinte örömmel, s abban a reményben, hogy immár lehetséges lesz, nem csekély akadályok és nehézségek közt ugyan, de mégis nagyobb zökkenések nélkül felvennünk és kezünkben tartanunk az elejtett fonalat. Ebben a reményemben melegen üdvözlöm a megjelenteket és az ülést megnyitom.

Mielőtt azonban mára hirdetett előadásomra rátérnék, legyen szabad néhány oly eseményről megemlékeznem, melyek a nemzeti kormány hivatalbalépése óta történtek, s melyeket, minthogy Társaságunkat közelebbről érintik, hallgatással nem mellőzhetek.

Ez események közt van egy, mely gyászt hozott Társaságunkra. Folyó évi november 18-án értesültünk róla, hogy a Magyar Pædagogiai Társaság érdemes jegyzője, Bursics Ernő fővárosi elemi iskolai igazgató hosszú betegség után elhunyt. Benne Társaságunk buzgó tisztviselőjét, a magyar népoktatás pedig lángoló nemzeti érzéstől eltelt lelkes és fáradhatatlan munkását vesztette el. Az elnök távollétében a Társaság titkára és pénztárnoka jelentek meg a ravatalnál. Indítványozom, hogy emléke jelen ülésünk jegyzőkönyvében megörökíttessék és özvegyéhez részvétirat intéztessék. Egyúttal felkérem a titkár urat, hogy a jövő közgyűlésig, amikor Bursics Ernő helye betölthető lesz, szíveskedjék a szükséghez képest a jegyzői teendőket ellátni.

E gyásszal szemben két örvendetes tényről is beszámolhatok.



Egyik az, hogy Imre Sándor tagtársunk, folyóiratunknak éveken át volt kitűnő szerkesztője, a magyar vallás- és közoktatásügyi minisztérium államtitkárává neveztetett ki. Ez a kinevezés nemcsak szubjektív okokból tölt el bennünket örömmel és meglelégedéssel, hanem főképen azért, mert az államtitkár úr személyiségében egyik legszilárdabb biztosítékát látjuk hazai tanügyünk szakszerű és tárgyilagos vezetésének. Meg vagyok győződve arról, hogy miként itt a mi körünkben is egész lelkét belevitte Imre Sándor abba a munkásságba, mely a Társaság bizalmából reá háramlott, úgy a köznevelés irányítására hivatott új hatáskörébe is becsületos magyar lelkének egész hevületét, kiváló képességeinek egész gazdagságát és rendkívüli munkabírájának teljességét fogja belevinni, a nemzetnevelésnek ama szellemében, melyről irodalmi műveiben, igazgatói és tanári tisztében, s mindenütt, ahol dolgoznia megadatott, bőséges tanúságot tett. Úgy érzem azért, hogy Társaságunkat külön nem is szükséges az ő jóindulatába ajánlanom. Mindnyájan tudjuk, hogy nálánál jobb barátja a Magyar Pædagogiai Társaságnak nincsen.

A másik örömdetes esemény, mely Társaságunk jövődő munkásságának nagyobb lendületet ígér, hogy a magyar közoktatásügyi kormány az 1919/20. évre az eddigi 2000 korona évi államsegélyt 4000 koronára emelte, s azonkívül a Magyar Pædagogiai Társaság Könyvtára című vállalat részére 3000 korona egyszersmindenkori állami segítséget utalványozott. Ez a fokozott támogatás nemcsak azért tölt el bennünket hálás érzelmekkel, mert, bár nem rendezetlen, de szűkös anyagi viszonyaink közt a nagyobb támogatásra rá vagyunk utalva, hanem mert jelét látjuk benne annak, hogy eddigi tevékenységünket, melynek nemcsak természetszerű akadályokkal, hanem bizonyos oldalról táplált nem épen jóindulatú megítéléssel is kellett megküzdenie, a köznevelés legfőbb vezetője hatékony pártfogásában részesíti.

A Társaság közlönye, a Magyar Pædagogia, ezt a viharos évet a rendes ívszám helyett csak 13 ívnyi terjedelemmel zárhatja be. Összesen csak 4 számot adhattunk 10 helyett, részint a vázolt kényszerhelyzet okából, részint a nyomdai áraknak immár fantasztikus méretű emelkedése következtében. Az általános gazdasági helyzet bizonytalansága okozza, hogy ebben a pereben a folyóirat jövő évi terjedelméről semmikép sem nyilatkozhatom, de az elnökség a maga körében minden lehető meg fog tenni, hogy szellemi érdekeink megóvassanak.

Végül legyen szabad a Társaság utólagos jóváhagyását kikérnem az Elnökség azon intézkedéséhez, mellyel — néhány oldalról felmerült sürgető kívánságoknak engedve — más tudományos társa-



ságok példájára igazoló-bizottságot küldött ki. E bizottság feladata lesz megvizsgálni, hogy a Társaság tiszteleti és rendes tagjai, vagyis azok a tagok, kik annak idején választás alá estek, nemzethűség szempontjából minő magatartást tanúsítottak a proletárdiktatúra idejében. E bizottság tagjai: Négyesy László elnökle alatt Fest Aladár, Quint József, Székely György és Sztankó Béla rendes tagok.

Az elnökség sem lehetségesnek, sem szükségesnek nem tartotta, hogy a bizottságnak bármilyen direktívát adjon, mert egyrészt önmagát is aláveti az igazoló-bizottság ítéletének, másrészt mert meg van győződve, hogy a bizottságot eljárásában egyes-egyedül az igazságosság fogja vezetni.

II. *Fináczy Ernő* bemutatja *Négy hónap a magyar közoktatás történetéből* c. dolgozatát, melyben a proletárdiktatúra tanügyi politikáját és intézkedéseit ismerteti és bírálja. (Megjelent a Magyar Pædagogia 1919. évi 3—4. számában.)

III. A Társaság tudomásul veszi az elnök jelentéseit és elfogadja az igazoló-bizottság kiküldése iránt tett javaslatát.

Elnök az ülést berekeszti.

### Hivatalos nyugtázás.

A Magyar Pædagogiai Társaság pénztárába 1919 február 20-tól 1920 április 20-ig a következő befizetések történtek:

*Rendes tagok adományai:* Dr. Burány Gergely prépost, Csorna. 100 korona.

*Kültagok befizetései:*

**1916-ra:** Ónody G. Erzsébetfalva (2 K). Tóth A. Sirok.

**1917-re:** Alexay J. Beregszász. Babos D. Veszprém. Bricht L. Gyuris G. Kupi F. Mezey L. Budafok. Németh S. Felsőlövő (1 K). Ónody G. Erzsébetfalva. Óváry Z. Tiszaörs. Staindl M. Székely K. Tóth A. Sirok.

**1918-ra:** Babaré A. Babos D. Veszprém. Balassa S. Pécs. Bély M. (2 K). Bricht L. Gyuris G. Krécsy B. Kroller M. Zalaapáti. Kupi F. Litán G. Veszprém. Mezey L. Budafok. Motz A. Németh S. Felsőlövő (3 K). Ónody G. Erzsébetfalva. Óváry Z. Miskolc. Pásztor J. Simonides I. Staindl M. Székely K. Tóth A. Sirok.

**1919-re:** Agárdi L. Rózsahegy. Antal G. Pápa. Antalfy M. E. Temesvár. Babos D. Veszprém. Bardócz P. Benisch A. Bély M. Biró I. Magyaróvár. Bleyer J. Boros A. Karcag. Bricht L. Cservenyákné F. J. Mád. Csiszár A. Nagybózsza. Dobó I. Dörfler J. Edelstein B. Eigl M. Faragó J. Pápa. Fetter I. Giesswein S. Gyuris G. Haán P. Habán M. Eger. Haberstroh J. Hellebrant Á. Hehelein K. Szatmár. Hilár J. Magyaróvár. Hollendonner F. Horvay R. Debrecen. Horváth K. Pannonhalma. Huber J. Barátúr (2 K). Kappler M. Facset. Kara Gy. Arad. Kiss G. Kovács G. Kovács A. Nyiregyháza. Kovács A. Kőszegi Gy. Vörösvár. Kristóf Gy. Szászváros. Kroller M. Zalaapáti.



Kupi F. Láng N. Debrecen. Maron I. Székesfehérvár. Mattyasovszky K. Esztergom. Mendly M. Lugos. Mezey L. Budafok. Molnár Gy. Szerencs. Nagy J. Debrecen. Németh R. Zalaapáti. Német V. Mecsekszabolcs. Óváry Z. Miskolc. Pauer A. Szombathely. Pécsy M. Renner E. Ruhmann A. Nyíregyháza. Seregi Z. Simonides I. Speidl E. Resica. Staindl M. Székely K. Székely L. Erzsébetfalva. Szilágyi K. Szilávik L. Telek G. Miskolc. Tóth A. Sirok. Tschochner L. Vajnóczky I. Vargha T. Gyöngyös. Viezner Gy. Temesvár. Volenszky Gy.

**1920-ra:** Angyal J. 4 K. Balogh J. Nagylózs 10 K. Bardócz P. 10 K. Barcsai K. Győr 4 K. Benedek J. 4 K. Bély M. 4 K. Böngérfi G. Bicske 4 K. Csizsár A. Nagybózsza 4 K. Deptner T. 4 K. Desits L. Sopron 4 K. Dénes Sz. 4 K. Erdélyi I. Szombathely 4 K. Gálos R. Győr 1 K. Giesswein S. 4 K. Gorzó D. 4 K. Győri V. Sárvár 8 K. Habán M. Eger 4 K. Hajdu J. Pestújhely 4 K. Hatos I. 10 K. Hehelein K. Szatmár 6 K. Hellebrant A. 4 K. Huber J. Barátúr 10 K. Keller I. Bánhida 8 K. Kováts A. 4 K. Koschowitz Gy. 4 K. Kőszegi Gy. Pilisvörösvár 4 K. Kroller M. Zalaapáti 4 K. Latzkó H. 4 K. Leitner F. Sopron 4 K. Molnár Gy. Szerencs 4 K. Odor E. 10 K. Odor H. 10 K. Olasz K. Szerencs 4 K. Patayné D. A. 10 K. Pauer A. Szombathely 4 K. Petrich B. Győr 4 K. Schieberna J. 10 K. Simonffy S. Szombathely 4 K. Staindl M. 3 K. Stettner A. Felsőlövő 4 K. Szabó P. Erzsébetfalva 4 K. Székely K. 8 K. Teveli M. 4 K. Tóth A. Sirok 4 K. Vajnóczky I. 8 K. Varga L. Kalocsa 4 K. Vargha T. Gyöngyös 4 K. Viezner Gy. Temesvár 8 K. Volenszky Gy. 4 K. Weber F. Felsőzserfalva 10 K.

**1921-re:** Bardócz P. 10 K. Huber J. Barátúr 8 K. Posch J. Keszthely 8 K. Schieberna J. 10 K.

**1922-re:** Bardócz P. 4 K.

**Értesítés a külső tagok számára.** A Magyar Pædagogiai Társaságnak 1920 ápr. 17-én tartott közgyűlése azt a határozatot hozta, hogy a kültagok 1920 jan. 1-től kezdve további intézkedésig 6 K tagdíjpótlékot fizetnek. E határozat értelmében az 1919 január 1-től febr. 20-ig előre befizetett tagdíjak az 1920. évre könyveltetnek el, s a Magyar Pædagogia XXVIII. évfolyamának 167. lapján olvasható Hivatalos nyugtázás illető adatai aszerint helyesbítetnek.

*Dr. Bozóky Endre*

kir. tan., áll. középisk. igazgató, pénztáros.  
Budapest, II., Albrecht-út 31.





## ESZMÉNY ÉS VALÓSÁG AZ ISKOLÁBAN.

A neveléstörténet arra tanít, hogy minden kor többé-kevésbé elégedetlen volt a maga iskolájával. Nem vizsgálva most e törvényszerű állandósággal megismétlődő jelenség okait, csupán azt a tényt állapítjuk meg, hogy ez az elégedetlenség mérhetetlenül fokozódott az imént lezajlott világrengető események hatása alatt. A háborúnak robbanó erővel való kitörése sok mindenről eloszlatta a jótekonyságot vagy károsan rajta lebegő ködöt, kísérő jelenségei pedig élénken éreztetik a javítás, kiegészítés, fejlesztés vágyát.

Az iskola munkássága a múltban túlnyomóan az idealizmus jegyében ment végbe. Az eszményeké volt a nagyobb terület, a valóságé pedig annyi, amennyit az eszmények megvalósulásának lehetősége és szüksége megkívánt. Korunkban ez a viszony kezd megváltozni. A valóság egyre erősebben támadja az idealizmus finom alkotásait, s ma az eszmények és a valóság küzdelme csaknem olyan erős, mint az, amelyet a harctereken vívtak. A realizmusnak nagy segítségére van mindaz a futólagos tapasztalat, melyet e rendkívüli idők bőségesen tárnak a megfigyelő elé. Mert a valóság előtt nem lehet szemet hunyni. Az eszményi értékek hívei és hirdetői is kénytelenek róla tudomást venni. A nyomasztó valóság miatt máris lankadoznak, és félő, hogy a rájuk nehezedő rettenetes lelki küzdelemből nem ők kerülnek ki teljes diadallal.

Hogy az eszmények és a valóság küzdelme mennyire széjjelágazó, mutatják azok a nyilatkozatok és törekvések, amelyek az iskolai munka javításáról és kiegészítéséről mind gyakrabban elhangzanak és megnyilvánulnak. Az idealizmus és realizmus versengését sokan alig méltatják többre, mint hogy hangsúlyozzák az *erkölcsi nevelés* szükségét. Elég nagy azoknak a száma, akik orvoslás céljából részint a *testi nevelésnek* behatóbb művelését kívánják, részint *új tantárgyak felvételét* sürgetik. Ez utóbbiak közül némelyek a torna, céllövészet és katonai gyakorlatok felkarolásától várnak a jövőben jobb és teljes eredményt. Mások ellenben úgy gondolják, hogy a természettudományok intenzívebb tanítása, katonai műveknek olvasztatása, gazdasági és



társadalmi ismereteknek a tananyagba felvétele volna alkalmas a mutatkozó hiányok és bajok megszüntetésére, a haladó idő követelményeinek kielégítésére s a magyar ifjúság szellemi erőinek felkelésére, erősítésére és fokozására. Nem kell mondani, hogy az ilyen részleges, a tanulóknak egész egyéniségét figyelembe nem vevő tanácsok kevés jelentőségűek. A régi tantárgyaknak alaposabb művelésétől vagy újak felvételétől és ilyen vagy olyan eredménnyel való tanításától nem lehet várni a jövő nemzedék értékes tulajdonságainak kivirulását és gyümölcsözését. Csupán az általános, mindenre kiterjeszkedő, főleg a nevelő tevékenységet szem előtt tartó iskolai munka lehet arra hivatva, hogy méltóan szegődjék a háború után szükségesnek mutatkozó, az idealizmus és realizmus küzdelmét kiegyenlíteni alkalmas, új nevelési eszmény szolgálatába.

Ez az eszmény lényegét tekintve nyilvánvalóan nem lehet teljesen új. Az iskolának ezután is az igaz, a jó és a szép értékeit kell a fejlődő értelem előtt kibontania, az életben való megnyilvánulásaikra rámutatnia, egyúttal a tanulók egyéniségének részeivé, állandó jellemző tulajdonságaivá tennie. Emellett azonban nem szabad az élő valóság elől sem elzárkóznunk. S ha hibát lehet keresni az iskola munkájában e ránk kényszerített háborúval és napjaink nyomasztó viszonyaival kapcsolatban, akkor főleg ezen a téren találkozunk nem annyira pozitív, mint inkább negatív mulasztásokkal. Az iskola, főképp az elemi fokon, ahonnan a legtöbb ember kerül ki az életbe, de a középfokon is, amely a vezetőket szolgáltatja, vagy olyan gyöngén gyökereztetni bele a fiatal lelkekbe ezeket az értékes elemeket, hogy az életnek ellentétes hatásokat feltűntető jelenségei között a hajlékony egyéniség meginog és elbukik, vagy — és ez a gyakoribb jelenség — nem tudja őket az ifjú egyéniségnek olyan állandó részeivé tenni, hogy az iskola elhagyása után is épen csak ezek az örök értékek legyenek az ifjúnak vezetői s irányítói a küzdés és megélhetés rögös pályáján.

Ennek több oka van. Az iskola kis társadalmá vélejében olyan, mint a felnőttké. Az életértékek csupán azokra hatnak, akiknek egyénisége hajlandó befogadni ezeket az értékeket. Az élet ezt a hatást lépten-nyomon gyöngíti. Hogyan legyen rendes, pontos, kötelességtudó az a tanuló, akit szülői — ki tudja, milyen ok miatt (kényelem, szükség, anyagi bajok) — nem küldenek a megszabott időben az iskolába? Hogyan teljesítse feladatait az a fiú, aki tudja, hogy egy kis hazugsággal otthon is, az iskolában is kivonhatja magát alóluk? Hogyan fogadja meg a becsületességre intő szavakat, mikor tapasztalja, hogy a más dolgozataiból leírt gyakorlat lehetővé teszi neki a könnyű boldogulást? Az iskola mindezt vagy egyáltalában nem, vagy



túlságos elnézéssel veszi tudomásul. Már itt is úgy van, hogy aki élelmes, aki az erkölccsel összeütközik, inkább boldogul, mint aki szerény és jellemességét már itt kimutatja. Ennek következménye, hogy az életben az idealisták lemaradnak, s inkább azok boldogulnak, akik egy és más tekintetben függetlenítik magukat az erkölcstől.

Az eszmény és valóság között levő ellentét miatt az iskolának nagyobb figyelemmel kell lennie az érzékeny, finom lelkű, értékes egyéniségű, bár talán nem feltűnő tehetségű tanulókra. Ezeknek lelkébe rendszerint sikerül az összhangot belegyökereztetni, s derék emberek is válnak belőlük. Csakogy az ilyen tanulók az éremnek állandóan egyik oldalát szemlélik. Ha szükségesnek mutatkozik a másik oldalnak, a reális valóságnak bármily részleges feltüntetése, a tanítóknak legnagyobb része kihagyást rendel el, vagy böcs hallgatásba burkolózik. Hogy ily egyoldalúság csak káros lehet, nem szorul bizonyításra. Kis diákoknak talán még szerepelhet az élet s az ember csupán értékes elemeivel és derűs oldalával, a felsőbb osztályokba járókat azonban minden alkalommal érdemes figyelmeztetni, hogy az élet nem csupán az igazság, a jóság, a szépség hona, hanem ezek ellentétei is; az emberek sem valamennyien élnek boldog összhangban, hanem fölötté sok közöttük a gaz, gonosz, erkölcsileg rút, gyöngé jellemű, a közösséget kihasználó, önző. Minderre minden kínálkozó alkalommal nevelői célzattal kell rámutatni, sőt a tanulóiban jelentkező gyöngeségek alapján nyíltan szemük elé kell mindezt állítani.<sup>1</sup>

Az életnek való képe nem épen megnyerő. Habár a középiskola közvetlenül nem az életnek nevel, az élettől teljesen elzárkóznia és merő ideális légkörben élnie nem szabad. A tanuló az iskolában állandóan magasztalni hallja a béke és műveltség áldásait, s tanárával együtt elítéli a gyakran alacsony okok miatt kitört öldöklő, romboló és szenvedésekkel telt háborúkat. Pedagógiai folyóirataink a háború kitörése előtt tele voltak panasszal, hogy az örökös harcokat és vérontást tárgyaló klasszikus történetírók műveiben csupán negatív nevelő érték rejlik. Történeti tankönyveink újabban a művelődési anyag bő felkarolásával már-már száműzni akarták lapjaikról a háborúkat. Ekként a műveltség előidézte béke áldásainak teljességében az egyéniség túltengése, a jelszavakkal való visszaélés, az embereknek szűk körben embertársaik ellen irányult támadása, az erkölcs hanyatlása és a jellem gyöngülése nem zavarta meg a tanítók és tanulók békés gondolkodását. Teljes és meg nem zavarható biztonságban éreztük magunkat. És egyszerre mi történik? A régóta lappangó s tudtunkon

<sup>1</sup> Ezt sürgeti Szabó László: *Adatok a tanító lélektanához.* (Magyar Pädagogia, 1917. 316—317. l.)



kívül felgyülemlett robbanóanyag szikrát fog, és a legműveltebb világ-résznek számos nemzete között kitör a háború.

Ime a hozzánk legközelebb eső nevelési eszménynek veresége! Azé az eszményé, amely kelletén túl falak közé szorult, egyoldalúan csupán az elvont értékek szolgálatába szegődött, s az élet valóságairól nem akart vagy nem tudott a tényeknek megfelelő ismeretet szerezni. Az iskolából kikerült, igazán művelt és finomlelkű emberek tájékozatlanul állottak a háborús vihar kitörése idején, s ha később beletörődtek a valóságba és kegyetlenül érezték e háborús idők ezerféle terhet, bizonyára nem minden keserűség nélkül gondoltak az iskolára. Úgy érezték, hogy az iskola a műveltség fáklyájának hívságos lobogtatója, az örök értékeknek tiszteletreméltó, de egyoldalú átszármaztatója. Hasonlított Horatius emberéhez: a csillagokban gyönyörködik, fejét az égnek szegzi és úgy lépked, míg egy gödör el nem nyeli. Igen, a világon, az életben nemcsak csillagok vannak, hanem gödrök is; nemcsak erény és tökéletesség, hanem bűn és hitványság is, nemcsak eszmény, hanem kegyetlen valóság is. Legyünk bármily fejlettek, büszkélkedjünk bármennyire műveltségünkkel, a léleknek aljas indulatai ma ép úgy uralkodnak kicsinyekben és nagyokban, koldúsokban és királyokban, mint a történelem tanúsága szerint az emberiség őskora óta minden időben. Haladásunk a műveltségnek anyagi oldalán óriási, szellemi téren bámulatos, de ahol az egyéniség értékes jellemző vonásait, az erkölcsöt és a jellemet kell kutatnunk, ott az egyénekben és a nemzetekben a csiszoltság leple alatt undok fejletlenség szövedékére találunk.

Az idealizmus és realizmus örök küzdelmének erőszakos és szembetűnő jelensége ez. A közöttük való versengés a háború lezajlása után is folytatódik. Erre a harcra az iskolának állandóan tekin-tettel kell lennie. Ha új nevelési eszményre van szükség, ennek a lelkek mélyébe kell behatolnia, s ott más, új és egészséges viszonyokat teremtenie. Ezt nem egyes tantárgy fogja elősegíteni, hanem minden tárgynak olyan értelemben való tanítása és a nevelés szolgálatába való hajtása, hogy az életet a maga teljességében hozza közelebb az iskolához, az emberre pedig úgy mutasson rá, mint erényeknek és hibáknak bámulatosan szövevényes, csaknem kiismerhetetlen hordozójára. Ilyen értelemben nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy az új nevelési eszménynek legelső teendője az önismeretre való nevelés. Erről Millíoud, svájci pedagógus joggal mondja: «Szükséges, hogy a tanuló jobban meg tudja érteni az iskolát, jobban meg tudja érteni önmagát, s elő kell készítenünk, hogy jobban megismerje az életet.» Az önismeret alapján kiki jobban meg tudja ítélni embertársait, az egy hazában élőket vagy idegen nemzethez tartozókat. Jobban meg-



becsüli a maga kiváló tulajdonságait, de mivel tud önnön hibáiról is, óvatos felebarátaival szemben, s mindig készen van, hogy mások szellemi, erkölcsi vagy fizikai támadását lehető gyorsan és sikeresen kivédje. Ugyanez vonatkozik egy-egy ország népére is. Az új nevelési eszménynek célja: szellemi, erkölcsi és anyagi erejét ismerő, óvatos, de mindenre felkészült, egész ember.

A mondottakból következik, hogy az embernek egész-volta nemcsak a szellemiekre és az erkölcsre, hanem ezek mozgatójára, az akaratra és hordozójára, a testre is vonatkozik. Az előbbi mellőzve az utóbbira nagyon ráillik ez a latin közmondás: *Vis, consilii expers, mole ruit sua*. Első a szellem, azután következik a maga nyers erejével a test. Tagadhatatlan, hogy a mai iskola a béke áldásaitól elpuhulva inkább gondol az értelem kiművelésére, mint a jellem képzésére, az akarat edzésére és a test erősítésére, de a mulasztás még nem pótolhatatlan. Annyi bizonyos, hogy a cél nem lehet egyoldalú vagy kicsinyes. Részletvizsgálatok sok mindennek a jelentőségét igazolhatják, sok dolognak mellőzhető voltára rámutathatnak, de egy igazság elől el nem zárkozhatnak: hogy az életnek eszményi oldalai mellett a valóságnak is nagy a jelentősége,<sup>1</sup> és hogy az értelemmel együtt az erkölcsi és testi erőket is nagyobb megbecsülésben kell részesítenünk.

Az amerikai iskolákról lehet olvasni, hogy a legbensőbbben összenőttek az étellel és a társadalom igényeivel. Tudjuk, hogy az anyagi műveltségnek milyen óriás arányú fejlődése jelentkezik eme szoros kapcsolat eredményeképpen. Azonban ezt a nyereséget nem tarthatjuk kívánatosnak. Az anyagi dolgoknak túlságos megbecsülése, a föld porához való kötöttség vagy az arany imádása és az előtte való feltétlen meghódolás nem lehet az új nevelési eszménynek az alapja. Továbbmenve a hiúság, a kapzsiság, a hatalmi, tehát anyagi féltékenység sem szerepelhet az új eszmény mozgató rúgói között. A dicsőség előtt való meghódolást igaz hazaszeretetnek, a világuralom vagy a más tulajdona után való vágyat szülőföldünk igaz megbecsülésének, a magunk boldogulásáért másoknak anyagi vagy erkölcsi kárára való törést pedig komoly munkának és céltudatos tevékenységnek kell helyettesítenie. Ilyesminek a hangoztatását, ellenkező példák ellenére, az iskolában korán el kell kezdeni és alkalmas eseteken mintegy szemléltetni. A tanuló egyéniségének teljes kiművelését kell célba venni. Értelme legyen fejlett, akarata erős, érzelmi világa gazdag, de helyes belátás vezérelje célratörő akaratát az érzelmek

<sup>1</sup> Ebből a nézőpontból a háborús előadások nemcsak fölötté hasznosak, hanem feltétlenül szükségesek is, és azok lesznek a jövőben is.



helyett, és a jellemesség igazítsa el a megélhetésért vagy boldogulásért folytatott küzdelemben.

Ezt kell tanulságul levonni az idealizmus és realizmus között most is folyó harcból az iskola számára. Az új nevelési eszményt vezessük ki az élet országútjára, amelynek két oldalán virágos pázsit terül el, de akad rajta por és piszok is. Állítsuk ki abba a viharba, amelyet aljas indulatok forgószele támasztott és arra a hidegre, amelyet a kapzsi önzés áraszt magából, s ne sópáncodjunk, hanem nyíltan valljuk meg, hogy mióta a világ fönnáll, ha akarjuk, ha nem, mindig voltak viharok, mindig voltak olyan idők, mikor fölötte nehéz volt az élet. Ha sokat kell lelkünknek-testünknek szenvednie, majd lesz más-ként is; ha sok érték veszendőbe megy, majd fejlődnek helyükbe mások. Sajnáljuk azokat, akik a viharnek közepébe kerültek és akik az életnek súlyosabb terheit kénytelenek viselni, de erre mindig legyünk készen mi is. Ezért együttesen élesítsük értelmünket, edzzük akaratunkat és fejlesszük testünket; így mindennemű veszedelemmel és nélkülözéssel tudatosan és bátran szembezállunk.

Az élet fokozódó terheinek megszüntetője: a népek nagy versenyében való győzelem értelmi, erkölcsi és fizikai erők eredménye. Mind a hármat minden időben szolgálja az iskola. Mennél összhangzatosabban tudja ezeket az erőket tanítványaiban meggyökereztetni, kifejleszteni és állandósítani, annál inkább megfelel hivatásának. A még egyre tartó megpróbáltatásokat előidéző okokból s az idealizmus és a realizmus küzdelméből az iskolára nézve már most levonhatunk valamilyen tanulságot. Ennek lényege az, hogy a műveltség csak addig áldás, míg az egyéniségnek alacsony ösztönei felül nem kerekednek. Ezeket kell tehát nem időről-időre elfojtani, hanem teljesen kiirtani. Amely kor ezt eléri, azé lesz az a dicsőség, hogy megvalósította a nevelésnek igazi és örök eszményét.

(Rózsahegy.)

AGÁRDI LÁSZLÓ.



## KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

### A középiskolai reform és a latin nyelv.

Az életre nevelés jelszavával indult meg újra a középiskolai reformmozgalom. Ennek a jelszónak jogosságát senki sem tagadhatja. Nem lehet a nevelésnek nemesebb feladata, mint hogy az ifjúságot bevezesse a mai életbe. Az életet azonban nem lehet azonosítani pusztán a kenyérkeresettel s a mindennapi, kicsinyes foglalkozással. Szükséges, hogy az iskola ezzel az étellel is megismertesse az ifjúságot, de nem elég csak az ilyen életnek az ismerete. A mindennapi élet gyakorlati ismeretei leginkább magából az életből sajátíthatók el, s a középiskola nem felelne meg hivatásának, ha ezeknek a gyakorlati életből könnyen elsajátítható ismereteknek a közlésén kívül más célokat nem tűzne maga elé.

A középiskolai nevelésnek legszebb feladata, hogy bevezesse az ifjúságot azoknak a társadalmi, tudományos és más közéleti kérdéseknek a világába, melyek a mai emberiség életét mozgatják. A mai élet kérdéseit azonban csak úgy érthetjük meg, ha ismerjük fejlődésüket is. Ez pedig csak a mult vizsgálata alapján lehetséges. Az ifjúságnak, mire a középiskolából kikerül, mintegy végig kell képzeletben élnie azt az életet, amelyet az emberiség a jelenkorig átélt. A középiskolából kikerült ifjúságnak éreznie kell, hogy a manák műveltsége éppen azért olyan nagy, mert mindig nagyobb lesz mögötte az a mult, melyből tanulságot meríthet. A középiskolai nevelésben a történeti szempont a legfontosabb. A fő feladat az, hogy nyomról-nyomra kísérjük az emberiséget abban az útjában, melyet az irodalomnak, alkotmányos életnek, művészetnek, természettudományoknak, iparnak fejlődésében megtett. Az egész emberiség életének egységes szemlélete az egyén arasznyi létét megnagyobbítja és megszépíti. A mult megismerésének nevelő értéke kétségtelen. Nem azért kell a rég elmúlt idők szemléletébe belemerülni, hogy onnan ássuk ki az erkölcsi nagyság példaképeit. Ezeket megtaláljuk a közelebbi multban, nemzetünk történelmében is. Sőt ha elriasztásul az emberi bűnökre



akarunk példákat felhozni, akkor sem kell kölcsönért a régi nemzetek történelméhez folyamodnunk. A történelem nevelő értékét másban kell keresnünk. Az emberi haladás káprázatos eredményei büszke önérzettel töltik el az ember lelkét, de a mult nagy műveltségének szemlélete arról győz meg, hogy a haladásnak határai vannak, s ez az érzés megtöri a tudomány gőgjét. Ez a két érzés, az önérzet és önbírálat, kettős forrása annak a lelki erőnek, mely minden haladásnak hajtó ereje.

A multat azonban a jelenért kell tanulni. A fejlődés vizsgálatának el kell vezetnie a jelenhez. A vizsgálódás folyamata csak fokozatosan szélesbedő lehet, s ott a legszélesebb, ahol a jelenbe beletorkollik.

A latin nyelv tanulásának fontosságát is a történelem szempontjából kell megítélnünk. A latin nyelv őrizte meg számunkra a legrégibb kultúrákat s használata átnyúlik a jelenbe is, tehát a régmúltnak és jelennek hatalmas áthidalója. A mult azonban nemcsak az irodalomból tárul elénk, hanem magából a nyelvből, a szavakból is. Amit a régi klasszikus korok történelme nagy vonásokban ad elő, az a latin nyelv tanulásának folyamán minden részletében megelevenedik előttünk, mert a szavak nem üres buborékok, hanem fogalmaknak a burkolatai. Ezekből a szavakból élénk tárul a régi népek szelleme, gondolkodása, ipari, kereskedelmi, politikai, irodalmi, gazdasági, művészeti és technikai élete. S minden egyes latin szó, melyre saját nyelvünkben rábukkanunk, egy kis világosságot derít a művelődés útjára. A természettudomány is sokszor ugyanazt teszi, amit a nyelvtudomány: a multat vizsgálja. A természettudomány keresi a régi kőzetek között az emberi test maradványait, a nyelvtudomány pedig a szavakban az emberi lélek nyomait.

A latin nyelv hivatásának megértői között is akadnak azonban egyesek, akik a latin tanítás idejének későbbre tolásával az eredményt csökkenteni akarják. Különböző érveket hallhatunk erre nézve. A leggyakoribb az, hogy sokan mennek a gimnáziumnak alsó osztályaiból gyakorlatibb iskolákba, s ezeknek főleg a latin nyelvet tanulniok. A tapasztalat azonban azt bizonyítja, hogy a gimnáziumi tanulók igen jól beválnak a gyakorlati iskolákban is, semmit sem von le szaktudásukból az, hogy olyan ismeretekre is szert tettek, amelyek nem a szakembernek, hanem az embernek szólnak.

Azt is gyakran halljuk emlegetni, hogy a latin tanulás az I. osztályos tanulóknak túlságosan nehéz; pedig nem nehezebb, mint a többi tárgy. S vajjon könnyebben fogják-e a német nyelvet tanulni? Hiszen annak még a betűi is eltérnek a magyartól, olvasása pedig a latin olvasásnál sokkal bonyolultabb. A tapasztalat különben is azt bizonyítja, hogy nem az alsó osztályokban van túlterhelés, hanem a



felsőbbekben, s amióta a latin nyelvet a régieknél sokkal vonzóbb kézikönyvekből s könnyebb módszerek szerint tanítják, még kevésbé lehet az alsó osztályok túlterheléséről beszélni, ellenben ha a latin nyelv elemeinek tanítását is a későbbi évekre tesszük, természetes, hogy a felsőbb osztályok túlterhelése még jobban növekedni fog. Sokkal helyesebbnek látszik az az érv, hogy helyet kell szorítani más tárgyak tanításának is. De vajjon az alsó osztályokban-e? Vajjon a természettudományok jogos törekvéseit kielégítően-e azzal, ha a felsőbb osztályok helyett az alsóbbakban kapnának néhány órával többet? Ezeket a kívánságokat csakis az Eötvös tervezte elágazásokkal lehetne teljesen megvalósítani. A természettudományi ágakból akkor természetesen egészen kimaradna a latin nyelv, minden kár nélkül, mert az iskolai élet megfigyelése azt bizonyítja, hogy az alsóbb osztályokban a tanulóknak igen nagy többsége szívesen tanulja a latin nyelvet, a felsőbbekben azonban ez az érdeklődés megcsökken mindazokban, akiknek olyan pályához van hajlamuk, amely a latin nyelvnek további és mélyebb megismerését nem teszi szükségessé. A latin nyelv tanítását kezdjük meg tehát az első osztályban, a szorosabb értelemben vett szaktárgyak behatóbb tanítását pedig bízuk a kétfelé ágazó két felső osztályra. A szétágazás azért is fontos, mert ez teremtené, amint Eötvös tervezte, átmenetet a gimnázium és az egyetem között. Jelenleg ugyanis sokkal inkább van átmenet az elemi iskola és a gimnázium közt, mint a gimnázium és az egyetem között. Ezért fontosabb a felső, mint az alsó osztályok reformja.

Bizonyos azonban az, hogy sok tárgy van, amelynek a két felső osztály elágazása esetén is helyet kell szorítani a többi osztályban is. Több természettudományi ismeret ráférne azokra is, akik az egyetemen nem akarnak természettudományokkal foglalkozni. Az egyetemes irodalmat is el kell helyezni. S szükséges, hogy a német nyelv tanulásán kívül alkalom legyen a felső osztályokban más élő nyelv tanulására is. Teljes joggal mondta Tóth Béla egyik *Esti levél*-ben, hogy «mi magyarok nem vagyunk európaiak, hanem németek». Igaz ugyan, hogy a németekkel voltunk szorosabb kapcsolatban, de azért nem mondhatunk le arról, hogy más nemzetek nyelvét és irodalmát is megismerjük. Lehetne az egyik intézetben a német mellett a franciát, a másikban az angolt tanítani, természetesen egyenlő jogosítással.

Az új tárgyaknak csak úgy lehetne helyet szorítani, ha a meglevők közül több tárgy óraszámát csökkentenők. Ezt az áldozatot szükség esetén a latin nyelv is meghozhatná az eredmény kockázatása nélkül. Ha a felsőbb osztályú latin tanítás is vonzóbbá válnék, kevesebb órászámmal is fokozni lehetne a mai eredményt. Az



alsóbb osztályokban kitűnően bevált újabb kézikönyvek mintájára kellene készíteni az írók műveinek iskolai auctorkiadását is. Az V. osztályban pl. a színházi életet lehetne háttérül választani s ebbe beleilleszteni Plautusnak és Terentiusnak egy-egy vigjátékát. A VI. o. anyaga a politikai életet és a bíráskodást mutathatná be, középpontjában Cicero és Sallustius műveivel, a VII. o. Augustus korának irodalmi életét, Ovidius, Horatius s a kisebb lírikusok műveiből kiválogatott szemelvényekkel. A VIII. osztályra jutna a későbbi császárság kora s ebben a környezetben Tacitus és esetleg még egy-két más ezüstkori író munkáinak olvasása. Ez a beosztás azért is helyesebb volna a mostaninál, mert inkább alkalmazkodnék a római irodalomtörténet korszakaihoz. Az íróknak ilyen, latinul megírt korrajzokba való beleillesztése pedig vonzóbbá tenné a most nagyon sivár felső osztályú latin tanulást, különösen ha a kézikönyveket itt is művészi képek díszítenék, mert azok sok régiségtani könyv száraz szövegénél többet beszélnének a mult életéről.

Az óraszám csökkentését nem kerülhetné el a matematika sem, sőt magát a mennyiségtani anyagot is tetemesen össze kellene vonni, mert ebből van jelenleg a legnagyobb túlterhelés.

A tantervi változtatások hatása szükségképen kiterjedne a görög nyelvre is. A latin és görög nyelv sorsát nem szükséges összekapcsolni. A görög nyelv ismerete sohasem volt a mai nemzetek multjában a műveltségnek olyan alkotórésze, mint a latin nyelv tudása. A latint a nyelvéért, a görögöt az irodalmáért kell tanulni. Ha a világirodalomból kiszakítanók a görög irodalmat, legnagyobb ékeségétől fosztanók meg, s a mai irodalom értékelése is hamis volna. Ezt az irodalmat tehát mindenkinek ismernie kell, de ehhez a megismeréshez a műfordítások is elvezetnek, a nyelvet pedig tanulják a két felső osztály humanista ágazatának tanulói.

A középiskola reformjával meg lehetne valósítani azt a régi pedagógiai gondolatot is, hogy a lélektan és logika helyét a középiskolai tanítás tervében a filozófia története foglalja el. Ez ugyanis magában foglalná az előbbieket is, még pedig a fejlődés feltűntetésével, de bemutatná az emberi gondolkodás különböző irányait is a korszakok sorrendjében. A filozófia eddig csak mellékes tárgy volt a középiskolai oktatásban, inkább csak kész meghatározásokat és logikai formákat ismertetett, s a tanulók gondolkodásában alig hagyott nyomot. A bölcsészet története azonban nagyon fontos tanulmány volna. Egybefoglalná a tanulmányok eredményeit mind, s minden addig szerzett ismeretnek betetőzése lenne. Tetemesen hozzájárulna



A gimnázium és reáliskola reformjára nézve egységes nézet nem alakult még ki, de ezt megvárni nem is lehet. Veszedelem volna azonban, ha a sok reformterv közül valamelyik kényszer útján valósulna meg. Leghelyesebb volna azoknak a tanácsát megfogadni, akik egyszerre több különböző típusú új iskola felállítását kívánják egyenlő jogosítással, s a legjobb rendszer kiválasztását a gyakorlati életre óhajtják bízni. Mindenki az életnek akar nevelni, döntsön tehát az élet!

(Zalaegerszeg.)

*Susztter Oszkár.*

### A modern nyelvek felső kereskedelmi és középiskoláinkban.

Lépten-nyomon felhangzik középfokú iskoláink végzett növendékei és a nagyközönség körében az a panasz, hogy a középiskolában nem lehet sem a német, sem a francia nyelvet tökéletesen megtanulni, noha a gimnázium is, a reáliskola is 6—8 évet fordít ezekre a nyelvekre. A kereskedelmi iskolákat már kisebb mértékben éri a panaszok özöne, mert ott csak három éven át folyik e nyelvek tanítása.

A nem-szakember nem mérlegelvén behatóbban a nyelvi oktatás körülményeit, egyszerűen kijelenti, hogy a nyelvtanítás helytelen menetű, de még nagyobb bajnak véli azt, hogy tanintézetekben túlteng a latin és görög nyelv művelése a modern európai nyelvek rovására. El kell törölni — mondják — a klasszikus nyelveket és helyükbe a német, francia és angol állítandó.

Ezzel az általánosan elterjedt nézettel szemben a pedagógus meg van győződve arról, hogy a nagyközönség kívánságának teljesülése még nem jelentené a kérdés megoldását. A tényleges állapot és a közóhaj között meglevő űr áthidalása legcélszerűbben úgy történhetnék, hogy a latin és a görög nyelv nem-kötelező tantárggyá válnék. Egyúttal be kellene vinni a gimnáziumokba a franciát és angolt, később egy gazdaságilag ránk nézve jelentős szláv nyelvet is, tetszés szerint választható tárggyul. Így elérnők azt a kettős célt, hogy egyrészt a latinnal és ógöröggel csak olyanok foglalkoznának, akiket igazi benső kedv és hajlam vagy az a cél vonz feléjük, hogy jövőendő orvosi, jogi tanulmányaikhoz némi latin nyelvi alapot szerezzenek, másrészt mindenkinek módjában állana, hogy a középiskolában megismerje az indogermán nyelvtörzs három legkimagaslóbb európai ágának, a román, germán és szláv nyelvesoportnak egy-egy főbb képviselőjét.

Mármost az a kérdés, miért nem képes a gimnázium, reál- vagy kereskedelmi iskola növendéke a német és francia nyelv tökéletes tudásának fokára emelkedni, noha több éven át vesződik vele.



Vagy miért nem jut el legalább arra a fokra, hogy e nyelveknek a mindennapi életben valamennyire hasznát vehetné?

A gimnáziumban és reáliskolában szükségképen nagy gondot fordítunk az irodalomra a német és a francia tanításban is. Igaz ugyan, hogy a német és francia irodalom előadása és a tanulókkal való megbeszélése az illető idegen nyelven megy végbe, de nyilvánvaló, hogy az a szókincs, melyet a tanuló így szerez, nem tartozik a mindennapi társalgás eszme körébe. A felső kereskedelmiben viszont a levelezésre esik a főszűly, ennek két éven át való tárgyalása főképen a kereskedelmi élet szólásmódjaival tölti meg az ifjú elméjét.

Ha a nyelvtanításra szánt mostani óraszámot szaporítanók s a többletet csupán az életnek minden viszonylatát felölelő társalgásra fordítanók is, akkor sem érnék el sokkal többet, mint most, mert 30—60 tanuló osztályban egy-egy növendékre vajmi kevés idő jutna, ha mindenkit egyformán szerepeltetnénk.

E tekintetben csak egyetlen, a kívánt célhoz vezető megoldás lehetséges. Minden kereskedelmi és középiskolában délutáni nyelvtanfolyamokat kellene létesíteni; ezeknek rendeltetése az illető intézetekben rendes tárgyként előforduló nyelveknek teljesen gyakorlati alapon való oktatása lenne. A tanfolyamok részesei a felső négy, kereskedelmi iskolákban mind a három osztály tanulói lennének. Egy-egy nyelv tanítása valamely kiválónak elismert (pl. a Gaspey-Otto-Sauer-féle) gyakorlati módszer alapján heti három órában két évig tartana s egy-egy csoportot *legfőlebb* öt elsőéves kezdő vagy 10 másodéves haladó alkothatna. Ha részvételre tömegesen jelentkeznének, a tanfolyamokat több tanár is vezethetné.

Meg vagyok győződve róla, hogy ha ez a gondolat megvalósulna, az ilyen tanfolyamokat elvégzett egyének a középfokú tanintézetből kikerülve irodalmi vagy szakműveltségük mellett meglehetősen folyékonyan beszélnék az illető nyelveket, s ennek a közel jövőben egyre fontosabbá váló célnak érdekében szívesen hoznának a jelenleginél nagyobb anyagi áldozatot is.

Láczter István.

## IRODALOM.

**Jancsó Benedek: Defensio Nationis Hungaricæ.** Felebbezés az emberiség elfogulatlanul gondolkozó tudományos közvéleményének ítélőszékéhez. Kiadja Magyarország Területi Épségének Védelmi Ligája. Budapest, 1920. Pfeifer Ferdinánd bizománya. 228 lap. Ára 30 korona.

Az a látszathatalom, melyet a magyarság 1867 óta legalább a belső ügyekben — bár ott sem teljesen — élvezett, szinte érzéket-



lenné tette birtokon kívül levő ellenségeinek a nyugati népek, elsősorban a franciák közt évtizedeken át szívós kitartással folytatott irodalmi aknamunkája iránt. Azt hittük, elég, ha a magyar sajtóban feleltünk a rágalmakra, s minden rendben van, ha magunknak bebizonyítjuk, hogy nekünk van igazunk. Csak 1918 végén, amikor mi kerültünk birtokon kívül, láttuk be, mily borzalmas következményekkel járhat eddigi tunyaságunk, szemben ellenségeinknek fáradságot és szemérmert nem ismerő propagandájával. Az akkori, gyászos emlékü magyar kormány belátta ugyan a hathatós külföldi propaganda szükségét s hatalmas összegeket is áldozott e célra, azonban csak azt értük el vele, hogy most már nemcsak az ellenség, hanem a «magyar» kormány íródeákjai is gyalázták a magyar multat. Ily körülmények között a hirtelen megalakult s valóban apostoli buzgalommal működő társadalmi szervre, a Területvédő Ligára hárult az a nagy feladat, hogy felvilágosítsa a félrevezetett külföldet a területi épség szükségéről és megcáfolja azt a sok rágalmat, amelyet az ellenség bérelt tollai a magyarság ellen évtizedeken át összehalmoztak s tudományosan hangzó rendszerbe foglaltak.

A Liga azonnal kiadott francia, angol és olasz nyelven több kisebb röpiratot, egyúttal azonban megbízta Jancsó Benedeket, hogy a magyarországi nemzetiségi kérdés, helyesebben kérdések multját és jelen állapotát összefüggően, tudományos komolysággal, de a művelt nagyközönség számára élvezhető módon, tömören írja meg.

A Liga választása szerencsés volt. Jancsó nemzetiségi kérdéseink legfontosabbikának, a románoknak elsőrangú szakértője, aki a millennium évében megjelent hatalmas kétkötetes művében (*A román nemzeti törekvések története és jelenlegi állapota*) a magyarországi románoknak egész multját megvilágította. Úgy látszik azonban, hogy Jancsó a többi nemzetiségi kérdés fejlődését is figyelemmel kísérte, s ez tette lehetővé, hogy mostani összefoglaló művecskéjét a körülmények által kívánt gyorsasággal megírhatta anélkül, hogy e kénytelen sietség nagyobb hiányokat vagy hibákat okozott volna.

Előszavában rámutat Jancsó arra, hogy évtizedek óta hangoztatta minden lehető alkalommal a nemzetiségi irredenta részéről államunkat fenyegető veszedelmet, de teljesen eredménytelenül. E sorok írója, aki közpályájának első perce óta szóval és írásban igyekezett a nemzetiségi kérdés mindenek fölött álló fontosságának tudatát mindenhová bevinni, ahová csak halk szava elért, megérti és együttérzi azt a gyötrelmet, melyet az író Cassandra szerepében átélni kényszerült. De most már, reméljük, minden művelt magyar ember egységes lesz abban a meggyőződésben, hogy a nemzetiségi kérdést minden oldaláról teljes megvilágításban ismernünk kell elő-



ször is magunknak, azonkívül mindent el kell követnünk aziránt is, hogy áldozatot nem ismerő propagandával megismertessük a külfölddel is. E célra kifogyhatatlan szellemi fegyvereket fog szolgáltatni a béketárgyalásra a nemzet legkiválóbb szakemberei által összegyűjtött óriási anyag; addig is azonban, míg ez a nyilvánosság elé kerülhet, Jancsónak ez az összefoglaló műve nélkülözhetetlen lesz mindazoknak, akik a magyarországi kérdésnek magyarbarát, de tárgyilagos megismerésére vágyódnak.

Az egész munka annyira tömör, annyira a legszükségesebbre szorító, hogy tartalmát nem ismertethetjük részletesen; különben is remélnünk kell, hogy a nemzetiségi kérdést legalább ily terjedelemben a jövőben minden magyar pedagógus kötelességének tartja megismerni. Főbb vonásokban e könyv a következőket tartalmazza.

Az első fejezet az irredentista törekvések alá alapul tolt jogtörténeti érveket cáfolja meg. Kimutatja, hogy a mai tótok nem a honfoglaláskor itt talált morva-pannon szlávok utódai, hanem később bevándorolt, valószínűleg déli szláv eredetű népek. Behatóan foglalkozik a dáköromán folytonosságnak először Bonfinius által előadott legendájával, s érdekesen írja le, hogyan lepték el a románok és a szerbek fokozatosan az országnak keleti és déli részeit; a szerb, horvát és ruthén jogtörténeti érvekkel érdemük szerint röviden végez. A külföldi olvasók szempontjából rendkívül fontosak azok a fejezetek, melyek a bevándorló szerbeknek és románoknak hihetetlenül alacsony erkölcsi és műveltségi viszonyaira vetnek megdöbbentő világot egykorú, nem magyar kútfők nyomán. Ezek elolvasása után mindenkinek el kell fogadnia a szerzőnek azt a fontos következtetését, hogy a nemzetiségeket fejlődésükben nemcsak nem hátráltattuk, hanem «ellenkezően, hogy a majdnem kivétel nélkül fél-nomád pásztori népekből a nyugati államok civilizált népeit megközelítő nemzetek lehettek, egyenesen a magyar állam jogi, társadalmi, gazdasági és művelődési intézményei hatásának köszönhetik». De helyesen mutat rá a szerző arra is, hogy a jogtörténeti érvek, még ha megállnák is helyüket, a jelenlegi Európa újrendezésében nem szolgálhatnak egyetlen zsinórmértékül. Nem magyar, hanem francia író (Guy de Roquencourt) hangsúlyozta egy svájci francia folyóiratban Magyarországról megjelent tanulmányaiban, hogy nem az a fontos, kik voltak itt először, quádok, dákok, tótok vagy magyarok, hanem az, ki tudott itt tartósan államot alapítani, rendet, kultúrát, gazdasági fejlődést teremteni, szóval, melyik népnek a nevéhez fűződik a *pénétration pacifique*. Arra pedig eddig csakis francia tájékozatlanság és rosszhiszeműség volt képes, hogy a magyarságnak e téren való felsőségét kétségbevonja s városainkban a tót, román, szerb civilizáció műveit ismerje fel.



A második fejezet a magyarság földrajzi elhelyezkedését és ezeréves történelmünk folyamán való kialakulását, a magyarság nagyobb természetes szaporodásának és az idegenek beolvadásának okait ismer-teti, jórészt Kovács Alajos kiváló statisztikusunknak igen érdekes és becses kutatásai nyomán. A harmadik fejezet a nemzetiségpolitikai törekvések fejlődéstörténetét mutatja be a XIX. század elejétől a mai napig. Az író adataiból kitűnik az a döntő fontosságú tény, hogy a cseh-tót, román, szerb nemzetiségi mozgalmak irredentista jellegűek voltak, ennél fogva leszerelésük semmiféle engedményekkel nem lett volna lehetséges. Hiába közeledett a magyarság a nemzetiségekhez, hiába biztosították a kiegyezés utáni magyar kormányok a legszéle-sebbkörű jogokat, a nemzetiségek vezetői nem akartak békülni, s a későbbi megegyezési kísérleteket is mindig tudatosan megíúsították. A megegyezés kérdéséből hatalmi kérdés lett, melyet csak az erőszak dönthetett el. Ha ez állambomlasztó törekvésekkel szemben a ma-gyarság védekezett, legelemibb jogát gyakorolta. Igaz, hogy a magyar-ság e természetes jogának gyakorlásában időnkint túlmént a helyes mértéken, de sokkal többször maradt rajta innen, mikor túlzott sza-badelvűségből, céltudatos nemzeti politika hiánya miatt vagy a bécsi kéz beavatkozása folytán a nyilván államellenes intézkedéseket sem fojtotta el.

A negyedik fejezetben az egyházi, iskolai és közművelődési állapotok ismertetése során az író rámutat arra, hogy a nemzetiségi egyházak nálunk az egész világon páratlanul álló önkormányzatot él-veztek, s ezt hálából a magyar állam aláaknázására használták fel. Valósággal államot alkottak az államban, s önkormányzatukat nem egyházi, hanem túlzó nemzeti célok szolgálatába állították. Az állam az egyházak ügyeibe csak a végső szükség esetén avatkozott bele, mikor a nacionalista-irredentista üzelmek már egész szemérmetlenül használták védőpajzsul az egyházi önkormányzatot. Természetes, hogy ellenségeink az ilyen eseteket is súlyos sérelmeknek, az egyházi ön-kormányzat ügyeibe való zsarnoki beavatkozásnak minősítették. Az elnyomás vádját megcáfolja az a tény is, hogy a nemzetiségek kul-túrája egyházaik védelme alatt épen magyar földön kezdett kialakulni, s ebben őket a magyarság nemcsak hogy nem gátolta, hanem sok esetben hathatósan támogatta is. Az iskolákra és a műveltségre vo-natkozó adatokkal bebizonyíthatjuk, hogy a nemzetiségek a magyarok mögött általában elmaradtak ugyan, de ez nem elnyomás követke-zménye, mert Szerbiában és Romániában a szerbek és románok mű-veltsége még alacsonyabb fokon áll, mint nálunk, s a gazdasági téren, hol a kormány befolyása nem érvényesülhet, a nemzetiségi intelli-gencia még csekélyebb számú, mint a közszolgálati ágakban.



Az ötödik fejezetben Jancsó a nemzetiségek gazdasági helyzetét ismerteti. A magyarországi jobbágyságnak jogi és politikai helyzetében teljes egyformaság uralkodott. Ha a magyar és német jobbágy anyagi helyzete mégis kedvezőbb volt, az eme népek nagyobb szorgalmának és műveltségének volt következménye. A kiegyezés után a nemzetiségek gazdasági téren teljesen szabadon fejleszthették ki erőiket, s ők, különösen a románok, e szabadságot teljes mértékben fel is használták; a nemzetiségi pénzüzetek teljesen elkülönültek a magyar gazdasági élettől, s a legridegebb magyarellenos politikát folytatták a magyar államhatalom tétlen segédkezésével. E nemzetiségi pénzüzetek sokkal többet törődtek az irredentista politikával, mint népük jólétével; a nemzetiségi nép gazdasági fellendítésére (ruthén akció) annál többet tett a magyar államhatalom.

Hogy a nemzetiségek a magyar államon belül a magyarsággal szemben kevésbé érvényesültek, azt nem erőszakos elnyomás, hanem az egyes nemzetiségek belső erőviszonyai okozták. Természetes, hogy az ide később beszivárgott, félvad, munkakerülő pásztornépek gazdasági és művelődési téren messze elmaradtak a régebbi lakosok mögött, s így a közéletben nem érvényesülhettek nyers számuknak megfelelő arányban; viszont a szász népet semmi sem akadályozta abban, hogy a közéletnek minden terén a magyarsággal legalább is egyenlő arányban ne érvényesüljön. A választójog s a választókerületek beosztása nemcsak hogy nem szolgálta a magyarság érdekeit, hanem éppen ellenkezőleg a nemzetiségeknek kedvezett.

Csak néhány főbb pontjában ismertethettem azt a rendkívül sokoldalú, gazdag anyagot, melyet Jancsó munkája felölel. Jancsó a nemzetiségi kérdésnek minden vonatkozását élénk tárja. Adatait a nagy sietségben is gondosan megválogatta, egy-két körülmény azonban mégis elkerülte figyelmét. Ezeket itt felemlítem, hogy az esetleges új kiadásban fel lehessen használni. A 32. lapon az 1211-es évszám alkalmasint tollhiba, mert abban az évben III. Béla már nem élt. A 41. lapon azt olvassuk, hogy nagyon erős a német elem az oláh területen, Torontál vármegyében is. Ez tévedés, mert Torontál vármegye, néhány községet leszámítva, már kívül esik az oláh nyelvterületen, s e megyében éppen megfordítva az oláhok élnek a svábok és másfajúak közt elszórva. A horvátok a nyugati határmegyékben nem a XVIII. században telepedtek le (47. l.), hanem már a XVI. században. A túrócszentmártoni tót gimnázium nem katolikus, hanem ágostai evangélikus jellegű volt (87. l.). Az erdélyi szászok számát majdnem minden író tévesen közli, így Jancsó is. Erdélyben ugyanis a német anyanyelvűek száma 234.085, az ágostai evangélikusoké 229.028. Sem a német anyanyelvűek, sem az ágostai evangélikusok száma nem



azonosítható a szászokéval, mert a németeknek egy része katolikus és zsidó, az evangélikusoknak egy nagyobb töredéke pedig (a hétfalusi csángók) magyar. Az evangélikus hitű német nyelvűek, tehát a szászok száma Erdélyben mindössze 200.167 lélek. A gör. kel. román egyházban a theológiai szemináriumokba való felvétel biztos tudomásom szerint még most sincs a teljes középiskola elvégzéséhez kötve (153. l.). Végül tollhibának kell tartanom azt az adatot is (166. l.), hogy a községi elemi iskolák közül 1898/99-ben csak 1·32% lett volna magyar tanításhelyű.

A tárgyilagos igazság kedvéért véleményem szerint helyenkint minden veszély nélkül rá lehetett volna mutatnia a szerzőnek arra is, hogy a magyar kormány és társadalom a nemzetiségi veszedelem elleni védekezésben nem mindig tartotta meg a helyes mértéket. Így kétségtelen — Széchenyi akadémiai beszéde is igazolja — hogy a negyvenes években a pánszláv veszedelemtől féltő magyar társadalom a nem magyar ajkúak, főleg a tótok gyors megmagyarosítását kívánatosnak és lehetségesnek tartotta, s e célból egyes túlbuzgók az erőszakosabb eszközök alkalmazását is helyeselték. Nem lehet tagadni továbbá azt sem, hogy az 1897-i helységnévtörvény a gyakorlati alkalmazásban helytelen túlzásokra adott alkalmat, mert nemcsak a feledésbe ment vagy elferdített régi magyar helységneveket állították vissza, hanem tiszta nemzetiségi vidékeken is, így pl. Trencsénben, sorra megmagyarosították az ősi szláv helységneveket, még pedig gyakran kevésbé ízléses formában.

Elkövetett hibáink bevallása nem gyengítheti igazságunkat; hisz Jancsó tanulmányából feltétlenül megállapítható, hogy a nemzetiségek nálunk ezek ellenére is sokkal kedvezőbb helyzetben voltak, mint más államokban, valamint az is, hogy ezek a hibák csak ürügyül — az igaz, hogy kitűnően kiaknázott ürügyül — szolgáltak az irredentista és imperialista törekvések elpalástolására, a jogosság köntösébe való öltöztetésére. A lefolyt év eseményei után immár a legnaivabb magyar is tisztán látja, hogy a nemzetiségi kérdés legelsősorban hatalmi kérdés; megoldásában kívánatos a jog, törvény és igazság, de elengedhetetlen és egyedül döntő a nagyobb erő. A népek egymásközi viszonyukban, úgy látszik, még hosszú időig az ököljog alapján fognak maradni.

*Benisch Artúr.*

## VEGYES.

**Az akadémiai nagyjutalom.** A M. Tud. Akadémiának ezévi nagyjutalma pedagógiai tárgyú műnek ítéltetett oda. A Prohászka Ottokár 1. tagból, Concha Győző 2. tagból és Kornis Gyula 1. tag, előadóból álló



bizottság javaslatára az Akadémia nagygyűlése Fináczy Ernő r. tagnak *A középkori nevelés története* c. munkáját koszorúzta meg az 1920. évi nagyjutalommal. A bizottság jelentése (l. *Akadémiai Értesítő* 31. köt. 25—28. l.) megállapítja, hogy «újabb tudományos pædagogiai irodalmunknak legértékesebb terméke kétségkívül Fináczy Ernő nagy neveléstörténete». E munka írója nemcsak hogy mindenütt az eredeti forrásokból merít, ami adatait feltétlenül megbízhatókká teszi, hanem kitünően ért ahhoz is, hogyan kell az adatokat az értékelő kritika finom mérlegén gondosan lemérni, az adatoknak nagy tömegéből a valóban jellemzetet és fontosat kiemelni, a módszeresen kiszemelt anyagot áttekinthető tervszerűséggel elrendezni, az anyag részei közt fennálló kapcsolatosságot észrevenni és mások számára is észrevehetővé tenni. A középkori nevelés történetének oly emelkedett szempontok szerint való rendszeres feldolgozása, aminővel ebben a műben találkozunk, annál nagyobb érdemnek tekintendő, mert a nevelés történetének ez a része meglehetősen parlagon heverő terület. Itt két, magában véve is fölülte nehéz munkát kellett a szerzőnek egyszerre elvégeznie: egyfelől a sok helyen szétszórt nyers anyagot lehető teljességgel összegyűjteni, másfelől a feltárt nagyszámú adatot összefoglaló módon feldolgozni s belső összefüggéseiket megállapítani. Nagy érdeme továbbá a műnek, hogy a középkori nevelés intézményeit s a nevelő és oktató eljárások elvi alapjait nem a maguk elszigeteltségében veszi szemügyre, hanem beállítja a középkori szellemi életnek összefüggő egészébe, s ennek szerves részeként magyarázza és érteti meg őket. A sok új adatot tartalmazó mű felfogásának eredetiségénél s a neveléstörténet tényeit határozott értékelméleti, álláspontonról vizsgáló tárgyalásmódjánál fogva kinő a pusztán művelődéstörténeti érdeklődésre számító neveléstörténeti munkák közül, s felemelkedik azokra az egyetemesebb szempontokra, amelyekből a filozófia tekinti a jelenségeket. A műnek ez a filozófiai jellege és becse szolgált indítékul arra nézve, hogy a bizottság ezt a pedagógiai tárgyú művet találta méltónak arra a nagyjutalomra, mellyel az Akadémia egy kiváló filozófiai munkát óhajtott kitüntetni.

**Iskolareformok Ausztriában.** Amikor lelkiismeretes szakemberek szinte világszerte azon töprengenek, hogy hazájuk közoktatásügyét, iskolarendszerét miként alakítsák át legjobban a megváltozott közgazdasági és egyéb követelményeknek megfelelően, reánk az a komoly kötelesség hárul, hogy már önzésből is éber figyelemmel kísérjük ezeket az időszerű mozgalmakat, amelyekből helyes beállítás és kellő megértés után mindenesetre részünkre is értékes tanulságok fognak leszármazni. Ilyen mozgalom folyik tözsomszédságunkban is, ahol a törekvések, tervek és kísérletek jóval csekélyebb aggodalmaskodással és bátrabb bizakodással találkoznak, mint nálunk. A készülő osztrák iskolareformról Glöckel közölte. államtitkár a nemzetgyűlésnek f. é. május 12-iki ülésén nyilatkozott. Mindenekelőtt kétségbevonja azt az állítást, hogy az iskolák gyökeres újjászervezésére a mai idő nem alkalmas. Szerinte az újjászervezést nem szabad elodáztatni, ha Ausztria közművelődési tekintetben nem akar Németország mögött elmaradni. Ebben a munkában szükség van a nép



valamennyi rétegének közreműködésére. Ő maga minden intézkedést megtett, hogy biztosítsa az iskolareformnak egészséges mederbe terelődését. Így megnyitotta a közokt. minisztérium kapuit a gyakorlati szakemberek előtt, akiknek befolyása régebben elenyésző csekély volt. A tanítóság közreműködése mellett nagyfontosságú a szülőké. Ezeknek befolyását két rendelettel, illetőleg intézménnyel biztosította: életbeléptette a szülői egyesületeket (*Elternvereinigungen*), amelyekben komoly tárgyi munka folyik. Közvetlenül küszöbön áll a nevelés- és oktatásügyi tanács (*Erziehungs- und Unterrichtsbeirat*) megalakulása; ez az új szerv főképp a szülők képviselőiből fog állni és magában a közokt. minisztérium keretében fogják majd elhelyezni. Az iskolák újjászervezése az *egységes iskola* elvi alapján fog megtörténni. Az egységes iskolát, amelynek végleges alakját a nemzetgyűlés lesz hivatva megállapítani, az államtitkár egyelőre olyanak képzele, hogy egy négyévfolyamú közös alsó tagozathoz egy ugyanilyen középső, majd egy művelődési és szakiskolák szerint gazdagon differenciált négyévfolyamú felső tagozat kapcsolódik, ami lehetővé teszi a pályaválasztásnak a 10. életévről a 14-re való kitolását. «Mi a szűkebb haza műveltségéből (*Heimatbildung*) a nemzeti műveltségen keresztül a világműveltség (*Weltbildung*) felé akarunk haladni.» Az államtitkárnak ez az ékesenszóló ki- és bejelentése, főképp a németben, igen jól hangzik ugyan, de azért azt hisszük, hogy előterjesztett, szinte klasszikusan egyszerű és már régibb időkben nálunk is ismeretes tervezete aligha fog megvalósulni, még pedig nem utolsó sorban a Németországgal való közművelődési kapcsolat miatt, amelyre bevezető szavaiban ő maga hivatkozott. A négyévfolyamú közös alsó tagozatban, vagyis az egységes népiskolában (*Einheitsschule*) a két szomszéd még találkozni fog ugyan, de a közös középső tagozatot a németek sohasem fogják elfogadni, mert ez egyértelmű lenne humanisztikus gimnáziumaiknak, iskoláik büszkeségének feláldozásával. Ez a terv egyébiránt máris ellenzésre talált magában Ausztriában is. A *N. Fr. Presse* május 28-iki számában *Schulreform und Hochschule* címmel nyilván főiskolai körökből megjelent egy cikk, s a reformtervezetnek főleg azon pontja ellen fordul, amely az egész tanítóképzést a főiskolákba óhajtja áthelyezni. A bécsi főiskolák (az egyetem, műegyetem és gazdasági főiskola) rektorai közös emlékiratban fejtették ki aggodalmaikat és utaltak arra, hogy a reformban nem mellőzhető a főiskolák szempontja sem, s hogy ebben a főiskolai képzés feladatának és céljának első helyen kell állnia. A rektorok nagyon tartanak attól, «hogy a tervezett iskolareform során, amely egészen más célokat tart szem előtt, a gimnáziumokat még egyéb romlások (*Verschlechterungen*) is éri, amelyek által a tudományos előkészítésre szolgáló középiskolák különleges és szent feladataik teljesítésére teljesen alkalmatlanokká vagy kevésbé alkalmassakká válnak». Az emlékirat a tanítóknak a gimnáziumokban és főiskolákon való kiképzése ellen is állást foglal. Abban, hogy a tanítóság pedagógiai kiképzése az egyetemen történjék, csak tekintélyi érvet lát (*Prestigefrage*) és az egyetemre való ráerőszakolását egy olyan csoportnak, amely a szükségletei által megkívánt tanítási eljárás minőségénél fogva nem illik bele



az egyetemi oktatás lényegébe. A tanítóképzőknek ezzel járó megszüntetése egyúttal túlságosan megnövelné a főiskolai hallgatók számát. — Mi úgy véljük, hogy a gimnáziumnak tudományos fölénye önként és szükségképen folyik minden észszerű középiskolai reformból, a tanítóság előtt pedig nemsokára meg fognak nyílni a főiskolák kapui (több német államban máris megnyíltak). Végül azt, hogy a néptanítók gimnáziumot végezzenek, nem tartjuk sem szükségesnek, sem kívánatosnak.

kf.

**A gimnázium dicsérete.** A nagy háború világszerte megbolygatta a közoktatásügyet, a nálunk rákövetkező kommunista uralom pedig merőben bomlasztóan hatott rá. Ez a folyamat áterjedt az iskolák szervezésére is és jórészt arra törekszik, hogy a hosszú történeti fejlődésben kialakult és bevált iskolafajokat új és bizonytalan értékű szervezetekkel pótolja, amelyektől a mindenáron újítkók (a németek szerint *entschiedene Schulreformer*) az emberiség vagy legalább is saját nemzetük üdvösségét remélik. Ez a jórészt utilitarista ízű mozgalom Közép-Európában a reáliskolai irány előretörésében és a gimnázium háttérbe szorításában nyilvánkozik meg. Ezzel szemben lassanként megindul a feleszmélés, kijózanodás, amely remélni engedi, hogy az iskolai béke ezen a téren is nagyobb rázkódtatások nélkül be fog állni. A humanisztikus táborból most hangzott el egy önérzetes szózat, s lelkesedéssel és a meggyőző érvek sokaságával száll síkra a gimnáziumnak változatlan létjogosultsága mellett. Menge Pál a wernigerodei gimnázium igazgatói székének elfoglalása alkalmából 1919 okt. 14-én *A humanisztikus műveltség értékéről és a gimnázium hivatásáról* címmel fényes védőbeszédet mondott, amely 12 lapnyi terjedelemben most jelent meg a *Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik* f. é. januári számában. A szerző «a nemzetközi talmikultúra okatlan majmolásával» szemben és miután az ellenség Potsdammal már elbánt, legalább Weimart akarja népének megmenteni, mert az a németeknek egyetlen biztos tőkéje a jövőben. A gimnázium, amely az ifjúságot tudományos gondolkodásra neveli, a jelent az ókorból származtatja le és nem az életpályákra, hanem az életre akar előkészíteni, nem tehet túlságos engedményeket a mai kornak; az anyag helyett a szellemre, az ismeretek helyett a műveltségre kell hogy vesse a fősúlyt. «A gimnázium ne osztályiskola legyen, hanem a tehetségesek iskolája azok részére, akik nyelvérzékkal, képzelettel, történelmi érzéssel és a művészet iránti szeretettel, szorgalommal és gondolkodásra való hajlammal rendelkeznek.» Majd részletesen méltatja a latin, de főleg a görög kultúrának kimeríthetetlen gazdagságát («Vajjon mit kíván korunk, amivel a görögök már nem rendelkeztek volna?») és hangsúlyozza, hogy «az abból lesűrődő megértés olyan anyaghoz kapcsolódik, amely a szónak legjobb értelmében nemzetközi tulajdona az egész művelt világnak és kellő értékelésben részesítendő olyan korban, amely mintha a népek kiengesztelésében reménykednék. Hisz a mi műveltségünk és ellenségeinké többé-kevésbé ugyanannak a klasszikus műveltségnek gyermeke. Úgyhogy a humanisztikus műveltség az a talaj, amelyen szellemi téren még ma is megértjük egymást és amely ennél fogva bizonyos közvetítő szerepre tarthat számot»



(71. l.). A szerzőnek mélyen szántó fejtegetéseit bizonyára még az ellentáborban is megértéssel fogják kísérni, jóllehet helyenként túlzásba esik. Így pl. azt gondoljuk, hogy a fordítások értékét túlságosan lekicsinyli, amikor pótlóanyagoknak nevezi őket s így kiált fel: »Időnyerés szempontjából csak laikusok ajánlhatnak fordításokat az eredeti írók helyett.» Azt is szerettük volna, ha a szerző a gimnáziummal kapcsolatban megemlékezett volna a többi középiskolai típusról is, amelyeknek létjogosultságát és szükségét ma még kevésbé lehet kétségbe vonni, mint a háború előtt. A kérdés voltaképpen nem is azon fordul meg, hogy legyenek-e ezentúl is gimnáziumok, hanem azon, hogy a többi középiskolai típussal szemben milyen számban, arányban legyenek. Ez az arány az országoknak közművelődési, közgazdasági stb. fejlettsége szerint különböző lesz. Ha meggondoljuk, hogy Németországban már a háború előtti időkben jóval egészségesebb volt az arány a gimnázium és reáliskola között, mint minálunk, ebből önként folyik a válasz arra, hogy nekünk mire kellene törekedni.

kf.

**A Magyar Humanisztikus Gimnázium Híveinek Egyesülete** április és május folyamán érdekes és tanulságos előadássorozatot rendezett a M. Tud. Akadémiában. Az előadások sorrendben a következők voltak: Ápr. 16-án Berzeviczy Albert elnöki megnyitója után Kornis Gyula egyet. tanár *Humanisztikus tanulmány és világnézet* címen értekezett. Ápr. 23-án Pekár Gyula államtitkár tartotta meg *A latin nyelv és európai műveltség* című előadását. Ápr. 30-án volt az Egyesületnek évi közgyűlése, ugyanakkor Pauler Ákos egyet. tanár *Klasszikus tanulmány és filozófiai műveltség* címen adott elő. Május 7-én Viszota Gyula tanker. főigazgató taglalta *A humanisztikus gimnázium jogosultságának* kérdését. Előadását a Pintér Jenő tanker. főigazgató középiskolai tantervéről megindított vita követte. Az előadói tisztelet Morvay Győző főgimn. igazgató töltötte be, aki néhány pontba foglalta a vita anyagát. Folytatódott a vita máj. 14-én, amikor Friml Aladár főgimn. igazgató *A pedagógiai problémák revízióját* fejtegette. Máj. 21-én fejeződött be az előadások sora Hornyánszky Gyula egyet. tanárnak *A hadvezértől az ügyvédig* című, a görög demagógia köréből vett tanulmányával. A Pintér-féle tanterv megvitatása is csak ezen a napon ért véget. Az előadások, valamint a vitának bő kivonatai meg fognak jelenni az Egyesület *Közleményeiben*; ismertetésükre akkor még visszatérünk.

v. l.

**A neveléstudomány a magyar egyetemeken.**<sup>1</sup> A debreceni tudományegyetem tanárai az 1919—20. tanévben a következő pedagógiai előadásokat tartották:<sup>2</sup>

I. félév. Dr. Mitrovics Gyula ny. r. tanár: 1. A neveléstudomány alapvető elvei. Heti 3 óra. 2. A renaissance és reformáció korának nevelése. Heti 3 óra. 3. Az irodalomtörténet középiskolai tanításának módszere. (Tanárképző-intézeti előadás.) Heti 2 óra. — Dr. Tankó Béla ny. r. tanár: A filozófia tanítása a középiskolában. (Tanárképző-intézeti előadás.)

<sup>1</sup> L. *Magyar Paedagogia* XXIX. évf. 59—60. l.

<sup>2</sup> Mitrovics Gyula szíves értesítése nyomán.



Heti 2 óra. — Dr. R. Kiss István ny. r. tanár: Oktatásügyünk a XVI. században. (Tanárképző-intézeti előadás.) Heti 2 óra.

II. félév. Dr. Mitrovics Gyula ny. r. tanár: 1. Ethikai alapvetés a neveléstudományhoz. Heti 3 óra. 2. A reformáció nevelési irányai. Heti 3 óra. 3. Az írásművek elméletének középiskolai tanítási módszere. (Tanárképzőintézeti előadás.) Heti 2 óra. 4. Szeminárium gyakorlatok. Heti 1 óra. — Dr. R. Kiss István ny. r. tanár: Oktatásügyünk a XVI. században. (Folytatás.) (Tanárképző-intézeti előadás.) Heti 2 óra.

## MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

### XXVIII. nagygyűlés 1920 április 17-én.

*Fináczy Ernő* elnöklésével jelen vannak: Bartoniek Géza, Benisch Artúr, Bozóky Endre, Böngérfi János, Böngérfi Kálmán, Dékány Mihály, Éltés Mátyás, Erdélyi Lajos, Frank Antal, Friml Aladár, Gyomlay Gyula, Gyulai Ágostné, Gyulai Ágost, Hidasi Sándor, Himpfner Béla, Ilosvay Lajos, Imre Sándor, Katonáné Thuránszky Irén, Kemény Ferenc, Kispárti János, Kornis Gyula, Kovács János, Mártonffy Károly, Nagy József Béla, Prohászka Ferenc, Scherer Sándor, Sebestyenné Stetina Ilona, Székely György, Szitnyai Elek, Sztankó Béla, Teveli Mihály, Waldapfel János, Weszely Ödön, Zsengeri Samu és mások. Jegyző: Gyulai Ágost.

I. *Fináczy Ernő* elnök *A tanügyi közigazgatás kellékei* című, nagy figyelemmel hallgatott előadásával (1: a *M. P.* 1920. évi 1—9. lapjain) a Társaság XXVIII. nagygyűlését megnyitja.

II. A napirend előtt az elnök üdvözlí a nagy számmal megjelent tagokat és érdeklődőket.

III. Elnök bemutatja a XXVII. nagygyűlésen tiszteleti taggá megválasztott *Schneller István* alelnöknek levelét, melyben megválasztását megköszöni s melynek egész szövegében való közlését a nagygyűlés elhatározza.

A levél szövege a következő:

Méltóságos *dr. Fináczy Ernő* egyetemi tanár úrnak,  
a Magyar Pædagogiai Társaság elnökének

Budapesten.

Méltóságodnak 69/1919. számú, január 18-án kelt és 1920 április 10-én a Magyar Pædagogiai Társaság nevében kézbesített értesítését, amely szerint engem a Magyar Pædagogiai Társaságnak 1919 január 18-án tartott XXVII. nagygyűlése tiszteleti tagjává megválasztott, mély meghatottsággal vettem. Megválasztatásomkor még a kolozsvári tudományegyetem élén mint annak rektora küzdöttem a magyar kultúra szent nevében az oláh megszálló, a magyart üldözö, kiüldözö ellenség ellen. Biztató, buz-



dító szótát kívánt bizonyára akkor e reám nézve oly nagy megtiszteltetés lenni, mely íme vételekor vigasztaló szózáttá vált a kiüldözött, Erdélyből száműzött, magyar hazája éltető szívéhez menekülte nézve.

A küldéssel, valamint a vétellel járó e körülmények csak fokozták a Magyar Pédagogiai Társaság iránti háláérzetemet ezekért az elismerő szavakért is, amelyekkel az értesítő irat tiszteleti taggá való megválasztatásomat megokolta.

Igenis, bármily szerényen, de mégis önérzettel vallhatom, hogy majdnem 50 éves tudományos és professzori működésem annak a magyar hazámnak hű szolgálatában folyt le, melynek történelmi misszióját abban láttam és látom még ma is, hogy itt a hatalmas nemzetiségek és vallásfelekezetek ütközőpontjában egy eszményi hatalmas államot alkosson, melyben a magyar nemzet vezetése alatt a nemzetiségek és vallásfelekezetek képviselői nem ugyan természeti, hanem igenis erkölcsi, történeti alapon nyugvó oly hazát nyerjenek, amelyben sajátos energiájukat egymást kölcsönösen megbeesülve szabadon kifejtethetik, külföldi nemzetiségi rokonaik kultúrájával magyar nemzeti kultúránkat gazdagíthatják s ugyan-csak mint ily közvetítők nemzeti magyar szellemünket kifelé propagálhatják és e kölcsönhatással nemzeti önállóságunk erejét s kifelé érvényesülő befolyását fokozhatják. A magyarságot ez államalkotó és vezető szerepére pedig feljogosítja rokon nélküli, magában álló s így pártatlanságra hivatott jellege, a turáni fajjal és agglutináló, minden egyes partikulát is eredeti voltában megőrizni kívánó nyelvével adott lovagias jelleme és elsősorban *kulturális fölénye*. Sohasem tartottam szerencsétlenségnek, bajnak a nemzetiségek és vallásfelekezetek különbözőségét, sokféleségét magyar államunkra nézve; ellenkezőleg, mindig vallottam Szent István királyunk Corpus jurisunkat bevezető alaptörvényének igaz voltát: Sicut enim ex diversis partibus provinciarum veniunt hospites, ita diversas linguas et consuetudines, diversaque documenta et arma secum ducunt, *quae omnia regna ornant et magnificant aulam et perterritant exterorum arrogantiam*. (Cap. VI. §. 2.). Nam unius linguae uniusque moris regnum imbecille et fragile est. (U. o. 3. §.)

Az életten és a művelődés története egyaránt bizonyítja, hogy az egyformaság csak az alsórendűségnek jellege s hogy minden szervezet annál tökéletesebb, annál inkább válik magasabbrendűvé, minél inkább egyéniesülnek és gyarapodnak sajátos szervei. A legtökéletesebb szervezetnek valljuk és hisszük azt, amely a *szeretet erejében* az egész emberiséget minden egyesig egyéniesítve van hivatva egységesen átölelni. Ezt a szervezetet Isten országának nevezzük. E végtelen országnak véges alakban való kialakítására, kiépítésére láttam és látom a jelennek körülményei dacára is Magyarországot, valamint Svájcot hivatva. E feltétlen értékű hivatásáért vallási rajongással szerettem és szeretem hazámat.

S ugyanezzel a szeretettel szeretem sajátos hivatásomat. Nem tudós, nem professzor az, aki hivatását a haszon, az ambíció, a versenyző tündöklés szempontja alá helyezi. Igaz tudós, igaz professzor csakis az, kit munkásságában az önmagáról megfelelő, önmagát megtagadó, csak másban és másért élő szeretet vezet. Csak a szeretet nyitja meg a dolgok és egyének lényegét, csak ennek erejében mélyedhet el a tudós egészen tárgyilagosan tárgyának természetébe, láthatja meg intuitive annak sajátosságát, állapíthatja meg fejlődésének törvényét s konstruálhatja meg az egységesítő szeretet alapján rendszerét. A szeretet alapján szerzett birtok pedig *élő tőke*, melyet belső szükségyszerűséggel azért, mivel önzetlenül szeretjük, mások elé is kívánunk terjeszteni, mely mellett, mivel szeretjük, örömmel teszünk vallomást, professziót, örömmel professzoroskodunk.

Nincs nagyobb örömünk, mint ha e szeretettel előterjesztettek és vallottak másokban visszhangra találnak s így e másokkal, tehát hallgatóinkkal együtt, egymásra kölcsönösen hatva mélyedhetünk el tantárgyunk



studiumába. E szeretet így önkénytelenül is hallgatóink felé fordul, úgy-hogy bennük is keressük jobb Enüket, lényegüket, amelyért teremtetek, s boldogok vagyunk, hogyha ennek fejlesztése, erősítése s így az ő igazi nevelésük érdekében közreműködhetünk. Ez önmagában teljesen boldogító hivatásos munkásságban folyik le életem, nem várva semmi egyéb elismerést vagy kitüntetést. A tudományért, a törekvő ifjúságért élhetni magában a legteljesebb boldogító jutalom.

S mégis most, midőn a legilletékesebb tényező, a Magyar Pædagogai Társaság munkásságomra való tekintettel elismerését fejezi ki s engem tiszteleti tagjává választ meg, e nem várt *donum additumot* mély meghatottsággal és igaz hálaérzettel fogadom, kérve Istent, hogy a mostani szomorú időben, midőn Magyarország területi épsége és ezzel megélhetése éppúgy, mint sajátos hivatása veszélyeztetve van, midőn a magyar nemzeti génuszt az irigység és gyűlölködés szelleme tanárai körében is anyyira megbénítja, áldja meg az épülő szeretetnek mindenható szellemével.

Budapest, 1920 április 17-én.

Hálás hívük:

Dr. Schneller István.

#### IV. Gyulai Ágost titkár felolvassa a következő jelentést:

Tisztelt Társaság!

Mióta a Magyar Pædagogiai Társaság fönáll, még soha ilyen szokatlan időben nem tartotta nagygyűlését. 28 év óta mindig rideg tél vett körül bennünket nagygyűlésünk alkalmával s mégis a természet halálos szunnyadása idején is mindig előző évi szép termésről s munkásságunk derekas eredményéről számolhattam be. Ezúttal először van, hogy nagygyűlésünk megtartásakor tavasz zsendül körülöttünk a természet újraébredt vigasztaló kilátásaival, s reményeket kellene ébresztenie bennünk is, ha egész nemzeti életünk és benne művelődésünk elmúlt hat évi rettentő pusztulása fásulttá nem tette volna lelkünket, s ha Társaságunk elmúlt évi életének az előző viszontagságos évekénél is súlyosabb elhanyaglása s közéletünk bizonyos jelenségeinek látása szinte meg nem rendítette volna hitünket a jövőben, a feltámadásban.

Pedig mégis remélnünk és dolgoznunk kell mindnyájunknak minden téren, legyőzve kedvetlenségünket, feledve nélkülözéseinket, lebirva kételkedéseinket, egyetértve nagy céljainkban, hogy romjaiból újra fölépíthessük nem diestelen multú, boldogtalan magyar hazánkat. Remélnie és dolgoznia kell különösen annak, aki minden időben hivatásszerűen a jobb, szebb jövőendő előkészítője és munkálója, a jövő nemzedék lelkületének megalkotója és irányítója volt, csüggedetlenül kell remélnie és törhetetlenül kell dolgoznia a pedagógusnak.

Ennek tudatában első kötelességünk tehát leszámolni a multtal, lezárni fájdalmas történetét s levonni belőle annyi okulást, amennyit lehet. Nekem is ez a mai feladat.

Társaságunk 1919. évi szomorú életének rajzát, másrészt kifogástalan viselkedésének történetét az áldatlan nemzetrontás idején elnökünk évadnyitó ülésünkön, 1919 decemberében röviden meg-



rajzolta már. Ehhez hozzátennivalóm semmi sincsen, s mielőtt új élethez fognánk, csak néhány személyi és számszerű adattal kell lezárnom e boldogtalan esztendőre való emlékezésünket. Fölsorolásukban rövid leszek; jelentésem, nem hallgatva el s nem túlozva semmit, hű tükre lesz mult évi leromlott életünknek.

Mindenekelőtt föl kell említenem, hogy Társaságunk a tavalyi *année terrible* gyötrődései közepett sem szűnt meg tagjai számára életjelt adni magáról, csakhogy természetesen a rettentő politikai és szörnyű gazdasági helyzet okozta korlátozások szabták meg tevékenysége mértékét. Évek óta megszokott életének nyilvánulásai, sajnos, nagy mértékben visszafejlődtek, s ha tevékenységének mindenik neméből mutatkozik is valami, voltaképen mégis messze elmaradt az egykor virágzó élet mögött.

Üléseink száma a lefolyt évben összesen kettő volt: egy nagygyűlés az év elején, január havában s egy évadnyitó felolvasó ülés az esztendő végén, december havában; közben a diktatúra bukása után egyetlen egyszer csak az elnökség szűkebb köre tanácskozott a Társaság helyreállításának feladatairól. A felolvasások száma sem volt több kettőnél, mindegyik elnökünknek, Fináczy Ernőnek egy-egy dolgozatát mutatta be megnyitóbeszéd formájában. A *tanügyi közgazgatás kellékei* volt a tárgya az egyiknek, a másik a helyreállott nemzeti élet hajnalán *négy hónapnak*, a kommunista szörnyű négy hónapnak közoktatásügyi történetét mutatta be szigorú, de tárgyilagos bírálattal. Másfél év alatt mindmáig nem láttunk tehát senki mást megjelenni felolvasó asztalunknál, csak elnökünket, s ő felolvasásainak világos fejtegetéseivel, bíráló szavaival, okos mérsékletével bölösen vezette Társaságunkat a rémes korszak viharos tengerének sziklái és örvényei között. Társaságunk valóban köszönettel tartozik neki kitartó buzgalmaért s bölcs vezetéseért, mely a Társaságnak ezúttal is erőssége és biztonsága volt.

Azonban nemcsak üléseink számának megfogyatkozása, hanem folyóiratunk elmúlt évi folyamának terjedelemben való csökkenése is szomorú emléket mutatja a tavalyi esztendőnek. A Magyar Pædagiának egykori hatalmas, 40—45 ívnyi kötetet kitevő tíz havi füzete helyett 1919-ben összesen 13½ ívre terjedő két füzetet tehettünk közzé, s ha vigasztalódnunk kell is avval, hogy akárhány tudós társulatnak még ennyire sem tellett, mégis fájdalommal gondolunk erre a saját hibánkon kívüli okokból eredő hanyatlásra s mindazon hasznos szellemi munka s mindazon pedagógiai gondolatok és fejtegetések elmaradására, melyeknek megölője a közviszonyok áldatlan alakulása volt. A terjedelmében nagyon megfogyott folyóirat azonban lehetőleg mégsem engedett elevenségéből; régi szerkesztőnk, Imre Sándor, ki



az első füzetet, s új szerkesztőnk, Nagy József Béla, ki a másodikat gondozta, mindent megtett a folyóirat addigi színvonalának lehető fönntartására és megőrzésére s az ő ösztönzésük következtében a folyóirat 1919. évi 22 munkatársa a megszokott rendes rovatok keretében sok érdekes pedagógiai témát tett szóvá a lap hasábjain. Magunk is és mindenki, aki a Társaság tudományos jelentőségét kellőképpen értékeli, mindenkor folyóiratunkban, a Magyar Pædagiában láttuk Társaságunk munkásságának legértékesebb részét s ezért tölthet el bennünket vigasztaló érzéssel még tavalyi működésünkre való visszatekintésünk alkalmával is az a tudat, hogy életünk nem volt egészen értéktelen, mert folyóiratunk csak gazdasági, de nem egyéb okokból, csupán terjedelem és nem színvonal tekintetében mutat hanyatlást.

Itt emlitem meg elmúlt évi tudományos életjelenségeink sorából a Magyar Pædagogiai Társaság Könyvtára 3. kötetének kiadására vonatkozó kezdeményünket is. A vallás- és közoktatásügyi miniszter úr anyagi segítségével és a Franklin-Társulat áldozatkészségéből még 1919 december havában sajtó alá adhattuk e kötetet, mely Imre Lajos kolozskari lelkésznek, Társaságunk külső tagjának művét fogja tartalmazni *Vészérfonal az ifjúság gondozására* cím alatt s mely már a közel jövőben ki fog kerülni a sajtó alól. Minthogy e kötetet e percben még nem mutathatom be, ismertetését ennek megfelelően jövő évi nagygyűlésünkön teendő jelentésem részére kell fönntartanom.

Társaságunk 1919. évi életének személyi változásairól is könnyű röviden beszámolnom. Örömmel emlitem fel, hogy Társaságunk múlt évi XXVII. nagygyűlése az elnökség javaslatára egyhangúlag megválasztotta tiszteleti tagul dr. Schneller Istvánt, a kolozsvári tudományegyetemen a neveléstudomány nyilvános rendes tanárát, a személyiség pedagógiájának magyar földön legkiválóbb képviselőjét, Társaságunk nagyérdemű alelnökét, a tanárnemzedékek hosszú sorának szeretett mesterét; továbbá örömmel s egyúttal fájdalommal regisztrálom tiszteleti taggá választását az időközben elhunyt gróf Teleki Sándornak, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság elnökének is, aki a nevezett társaságot, mely céljai tekintetében oly közel áll hozzánk, lelkes munkatársaival egyetemben 10 év alatt a virágzásnak magas fokára emelte.

Társaságunk ugyanazon a nagygyűlésen az előző évben megüresedett rendes tagsági helyeket is betöltötte, midőn szintén egyhangúlag megválasztotta rendes tagokul Benisch Artúr középiskolai igazgatót, folyóiratunk jeles munkatársát, Mutschenbacher Gyula nagyszombati kath. főgimnáziumi tanárt, John Locke pedagógiai érdekű művének magyar fordítóját, továbbá pusztán előző tudományos érdemek alapján, a jövőbe előre nem látva, Révész Géza egyetemi tanárt, a kísérleti pszichológiának s a vele kapcsolatos gyermek-



tanulmányának külföldön is méltatott képviselőjét és *Szemere Samu* főreáliskolai tanárt, ki a játékelméletről írt tanulmányával és Bain neveléstudományi művének magyar fordításával szerzett a pedagógia terén érdemeket.

E gyarapodások mellett voltak azonban Társaságunknak, különösen régi falanxának veszteségei is. Nemcsak a Magyar Pædagogiai Társaság, hanem az egész magyar szellemi élet, sőt az európai tudományosság szempontjából különösen sajnálatos veszteségnek kell tekintenünk egy tiszteleti tagtársunknak, *br. Eötvös Loránd*nak, a nagy Eötvös József nagyhírű fiának, Társaságunk 1894 óta, egy negyedszázadon át való tiszteleti tagjának elhunytát. Eötvös Loránd mint korunknak egyik legkiválóbb fizikusa 1871 óta volt tanára a budapesti egyetemnek és mestere számos tanárnemzedéknek. Ha különösen az utóbbi évtizedben ritkábban láttuk is megjelenni üléseinken s ha szorosan vett pedagógiával nem foglalkozott is, mint a Magyar Tudományos Akadémia volt elnöke, egy éven át vallás- és közoktatásügyi miniszter, az Eötvös-kollégiumnak kezdettől fogva kurátora, a budapesti tanárképző-intézet igazgatója s elnöke mindenkor dísz hozott és fényt derített őt nagy tiszteletben tartó Társaságunkra.

Amily örömeire szolgált Társaságunknak, hogy — miként előbb említettem — 1919. évi nagygyűlésén tiszteleti tagjává választhatta *gróf Teleki Sándort*, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság elnökét, oly fájdalommal töltött el bennünket reánk nézve is korán jött halála 1919 augusztusában. Nem kételkedünk benne, hogy Teleki Sándor, kinek nagy része volt a Gyermektanulmányi Társaság megalapításában, melynek elnöke is volt, a mi munkásságunk föléledésekor nálunk is elfoglalta volna a valóban tudományos pedagógiai érdeklődésből fakadó lelkes megfigyelésnek őrhelyét, s mint aki a pedagógiában a legmodernebb eszméket, a kézimunkaoktatást, a gyermektanulmányt, a népiskola kapcsolatát a gyakorlati élettel, a népkönyvtárakat, a testnevelést választotta tárgyköréül, mikor ezeket az eszméket a magyar társadalom még nem ismerte, a szakemberek pedig lekicsinyelték, szívesen vett volna részt a mi életünkben. Teleki Sándor közéletünknek igazán értékes tényezője volt s Társaságunk is tisztelettel fogja említeni nevét évkönyveiben.

Ugyancsak az elmúlt 1919. évben öten hunytak el rendes tagjaink sorából is: *Bursics Ernő*, székesfővárosi nép- és ipariskolai igazgató, Társaságunk elnökségének mint jegyző hét esztendő óta tagja, ki jeles képzettségével s szép műveltségével, pedagógiai irányú dolgozataival s tankönyveivel a népoktatás köréből való rendes tagjaink képviselőiben nem érdemtelenül foglalt helyet a Társaság elnökségében; *Capesius József*, nyug. nagyszombati tanítóképzőintézeti igazgató,



a Társaság alapítása óta rendes tagtársunk, ki mint akadémiai képzettségű munkása a magyarországi német tanítóképzésnek az erdélyi szászok legjelesebb gyakorlati pedagógusai közé tartozott s a német nyelvű tudományos pedagógiai irodalomnak is hivatott művelője volt. *Platz Bonifác*, nyug. szegedi tankerületi főigazgató, Társaságunknak szintén alapítása óta rendes tagja, jónevű gyakorlati pedagógus, ki 1864-től kezdve először mint a zirci cisztercita-rendi növendékek tanára, később theológiai, majd főgimnáziumi tanár, végül mint tankerületi főigazgató a kathedrán, illetőleg a tanügyi közigazgatás terén sikerrel szolgálta a magyar közoktatásügyet. Pedagógiai munkásságának egyik nevezetes eredménye a cisztercita-rend budapesti tanárképzőjének szervezése volt, s ha a pedagógiai elméleti irodalmat nem művelte is, mint természettudós jó nevet s Társaságunkban is tiszteletet vívott ki magának. *Marsits Rozina*, kolozsvári felső leányiskolai igazgatónő, 1915 óta rendes tagtársunk, a magyar leánynevelés ügyének különösen temesvári virágzása idején szorgalmas, erélyes, nagytevékenységű munkása, ki pedagógiai eszményei érdekében szívesen forgatta a tollat is s kit mint pedagógiai író felolvasó asztalunknál is tisztelhattünk. Azok közül a magyar tanítók közül való volt, kik nem az egyetemen szerezték képzettségüket, de pedagógiai műveltségük nem kevésbé tiszteletreméltó forrásból, a legkiválóbb magyar nőnevelők egyikének, Zirzen Jankának iskolájából került ki. Elhunyt végül Társaságunk régi gárdájának még egy derék tagja *Radó Vilmos*nak, szintén kezdettől, 1892-től való tagtársunknak személyében. Radó mint az utóbbi félszázad egyik legismertebb magyar gyakorlati pedagógusa, mint a pedagógiának kiváló tanára a budai tanítóképzőben, mint szorgalmas pedagógiai író, számos neveléstudományi cikk s több jóhírű ifjúsági irat szerzője korán és széles körben ismert nevet szerzett. Egyike volt az elsőeknek, kik Magyarországon a Herbart-féle neveléstudományi elveket elméletben és gyakorlatban egyaránt képviselték s emellett egész életében a nemzeti szellemű oktatás buzgó munkása maradt. Ez mutatkozott igen elterjedt olvasókönyveiben, melyeket Gyertyánffy Istvánnal, Társaságunknak ma is nesztorával s Kiss Áronnal, Társaságunknak 1908-ban elhunyt alelnökével együtt szerkesztett; e könyvek az elsők közé tartoztak, melyekben a magyar népköltés termékei s a népélet leírásai pedagógiai szerephez jutottak magyar földön. Radó Vilmos Társaságunkban külön érdemeket is szerzett magának, mert évtizedeken át volt számvizsgálója anyagi ügyeinknek. Benne a régebb magyar pedagógiai életnek derék, becsületes és szorgalmas munkását s Társaságunknak egyik igen értékes tagját veszítettük el.

Mindez elhunyt tagtársaink emlékét kegyelettel felújítva indít-



ványozom, hogy tisztelő megemlékezésünk mai nagygyűlésünk jegyzőkönyvébe is fölvétessék.

Anyagi helyzetünkről nem kívánok részletesebben szólni. Ez és a vele összefüggő tagdíjmelés, illetőleg tagdíjpótlék kérdése pénztárosunk hatáskörébe tartozik. Nekem csak annyi lehet a feladatomban, hogy szokás szerint megemlítsem jötevőinket, kiknek a mai nehéz pénzügyi helyzetben a szokottnál is többet köszönhet Társaságunk s kik lehetővé tették, hogy mindaddig a tagdíjak nagy részének elmaradása ellenére is baj nélkül folytathatjuk társasági életünket. Azért e tárgyban csak arra szorítkozom ezúttal is, hogy jegyzőkönyvi köszönetet indítványozzak a vallás- és közoktatásügyi miniszter úrnak 5600 K-nyi és a M. Tud. Akadémia elnökségének 1200 K-nyi segítő adományaikért. Az erkölcsi súly mellett, melyet e támogatás Társaságunknak minden időben nyújt, nem csekély ezúttal e segítségnek anyagi jelentősége sem, minthogy e segítségeket a minisztérium részéről a f. évben az előző éviéknél is nagyobb összegek követték. Ennek tudatában óhajtom köszönetünknek jegyzőkönyvbe iktatását.

Kérem a t. nagygyűlést, szíveskedjék jelentésemet jóváhagyó tudomásul venni s indítványaimat elfogadni.

A közgyűlés a titkár jelentését tudomásul vette és a benne foglalt indítványokat határozattá emelte.

V. Dr. Bozóky Endre bemutatja a Társaság 1919. évi számadását

### A Magyar Pædagogiai Társaság 1919. évi zárószámadása.

Bevétel :		Kiadás :	
1918. évi egyenleg	1,702.34	Írói tiszteletdíjak	741.—
Tagdíjhátralékokból	397.—	Nyomdaköltségek	826.—
Folyó évi tagdíjakból	554.—	Tisztviselők tiszteletdíjai:	
Előre fizetett tagdíjakból	305.—	Szerkesztő	320.—
Alapítványok kamataiból	178.75	Titkár	400.—
Tiszteleti és rendes tagok		Pénztáros	800.—
adományaiból	208.—	Jegyző	200.—
Kormánysegély 1919 első		Szolgáknak	163.—
felére	1,000.—	Ügykezelti költségek	447.28
Kormánysegély 1919 második		Segédmunkás (írnok)	30.—
felére	2,000.—	Takarékbetétek (alapítványok)	1,408.—
Kormánysegély 1920 első		Beszerezések	115.70
felére	2,000.—	A pénztári készlet értékcsökkenése	700.—
A kormány irodalmi segélye	3,000.—	Egyenleg (1919. évi maradvék)	6,418.11
A M. T. Akadémia segélye	1,200.—		
Kézbesíthetetlen összegek	24.—		
<b>Összesen</b>	<b>12,569.09</b>	<b>Összesen</b>	<b>12,569.09</b>

Budapest, 1919 december 31-én.

Böngérfi János s. k.,  
ellenőr.

Dr. Bozóky Endre s. k.,  
pénztáros.

A közgyűlés a számadási tételeket tudomásul veszi.



VI. *Kemény Ferenc* felolvassa a kiküldött pénztárvizsgáló-bizottság következő jelentését:

A pénztári könyveket 1919 jan. 1-től 1919 dec. 31-ig átvizsgáltuk, mind a bevételeket, mind a kiadásokat az okmányokkal és a tagok nyilvántartásával összehasonlítottuk és megegyezőknek találtuk. A 6418 K 11 f pénztári maradékot a Postatakarékpénztár folyószámláján, a Magyar Agrár- és Járadékbank belvárosi fiókjának 8302. sz. takarékkönyvében, 2736 korona 36 f-t pedig készpénzben találtunk. A *György Aladár-féle* 600 K-s pályadíj a Pesti Magyar Kereskedelmi Bank budai fiókjának 24,992. sz. takarékkönyvében találtatott. Az *alapítványtőke* az ugyanott letétbe helyezett 7800 K névértékű következő címletekben: 5000 K 4 $\frac{1}{2}$ %-os Pesti Magyar Keresk. Bank záloglevele, 400 K 4%-os magyar koronajáradék, 2400 K 6%-os hadikölcsönkötvényben, valamint a Pesti Magyar Kereskedelmi Bank budai fiókjának 27,358. sz. betétkönyvében elhelyezett 265 K-ban és a Magyar Agrár- és Járadékbank belvárosi fiókjának 6066. sz. takarékkönyvében elhelyezett 2894 K 67 f-ben, összesen 3159 K 67 f betétekben találtatott. A *Tárgymutató* céljaira gyűjtött alap állománya: 1400 K névértékű 6%-os és 1100 K névértékű 5 $\frac{1}{2}$ %-os hadikölcsönkötvény a Pesti Magyar Kereskedelmi Bank budai fiókjának letétjében, továbbá az ugyanottani 28,539. sz. takarékkönyvben elhelyezett 3454 K 31 f s a 29,100. sz. takarékkönyvre elhelyezett 1322 K 50 f, vagyis összesen 4776 K 81 f betétekben találtatott.

Budapest, 1920 január 12-én.

*Dr. Zsengeri Samu* s. k.,  
pénztárvizsgáló-bizottsági tag.

*Kemény Ferenc* s. k.,  
pénztárvizsgáló-bizottsági tag.

A Társaság *dr. Bozók Endre* pénztárosnak a felmentvényt megadja és buzgó munkásságáért köszönetet mond. Jövő évi pénztárvizsgálókul *Kemény Ferenc* és *dr. Zsengeri Samu* küldetnek ki, akiknek, valamint *Böngérfi János* ellenőrnek fáradozásait külön is megköszöni az elnök.

VII. *Dr. Bozók Endre* bemutatja az 1920. évi költségelőirányzatot.

### A Magyar Pædagogiai Társaság 1920. évi költségelőirányzata.

Bevétel:		Kiadás:	
1919. évi egyenleg	6,418.11	Írói tiszteletdíjak	5,000.—
Tagdíjhátralékokból	300.—	Tisztviselők tiszteletdíjai:	
1920. évi tagdíjakból	1,000.—	Szerkesztő	800.—
Előre fizetett tagdíjakból	300.—	Titkár	400.—
Alapítványok kamataiból	600.—	Pénztáros	800.—
Adományokból	300.—	Jegyző	200.—
Kormánysegély	10,000.—	Szolgáknak	150.—
A M. Tud. Akadémiától	1,200.—	Ügykezelési költségek	600.—
		Előfizetések	200.—
		Nyomdaköltség	10,000.—
		Tárgymutatóra	1,000.—
		Rendkívüli kiadások	200.—
		Egyenleg	768.11
Osszesen	20,118.11	Osszesen	20,118.11

Budapest, 1920 március 13-án.

Az elnökség nevében

*Böngérfi János* s. k.,  
ellenőr.

*Dr. Bozók Endre* s. k.,  
pénztáros.



A közgyűlés az előirányzatot vita nélkül elfogadja.

VIII. *Fináczy Ernő* elnök jelenti, hogy a Társaság elnöksége igazoló bizottság kiküldését javasolja, mely a Társaság tagjainak a proletárdiktatúra alatti viselkedését vizsgálat tárgyává fogja tenni.

A nagygyűlés elfogadja az elnök javaslatát, melynek értelmében a bizottság tagjai Négyesy László elnöklete alatt Badics Ferenc, Székely György, Quint József és Sztankó Béla lesznek. A bizottság eljárásának befejezése után külön összehívandó rendkívüli nagygyűlésnek fog beszámolni.

IX. Az elnökség javaslatára a közgyűlés a megüresedett rendes tagsági helyekre egyhangúan megválasztja:

*Margitai József* nyug. tanítóképző-intézeti igazgatót, a horvát-országi egykori magyar Julián-iskolák szervezőjét, *A horvát-szlavon-országi magyar iskolák* c. mű szerzőjét;

*Urhegyi Alajost*, régi tanítóképző-intézeti tanárt, egyikét a legkiválóbb gyakorlóiskolai tanítóknak, számos tanítónemzedék mesterét, nagyon elterjedt vezérkönyvek és tankönyvek szerzőjét;

*Schütz Antal* egyetemi tanárt, a pedagógia megbízott tanárát a budapesti tudományegyetem hittudományi karán, a filozófiai és pedagógiai irodalom művelőjét;

*Pintér Jenő* budapesti tankerületi kir. főigazgatót, a M. Tud. Akadémia tagját;

*Teveli Mihály* gimnáziumi igazgatót, folyóiratunk jeles munkatársát.

X. Az elnökség javaslatára a Társaság a Bursics Ernő elhunytá folytán megürült jegyzői tisztségre egyhangúlag megválasztja *Éltes Mátyás* kisegítő-iskolai igazgatót, a pedagógiai irodalom kiváló művelőjét, a Társaság rendes tagját.

XI. *Ilosvay Lajos* tiszteleti tag indítványára a Társaság kimondja, hogy mindennemű működésében mindenkor Magyarország integritása alapján fog állani és a maga részéről sohasem mond le az ország területének legkisebb részletéről sem.

XII. Végül az elnök megköszöni összes tisztviseléseinek a lefolyt évben kifejtett buzgó működését, úgyszintén a jelenlevőknek a Társaság ügyei iránt való érdeklődését és a XXVIII. nagygyűlést berekeszti.

A nagygyűlés befejeztével *Bartoniek Géza* a jelenlevők általános helyeslése mellett megköszöni az elnöknek azt a gondos vezetést, mellyel a Társaságot a lefolyt év rendkívüli nehézségein átsegítette.



## Hivatalos nyugtázás.

A Magyar Pædagogiai Társaság pénztárába 1920 április 21-től június 5-ig a következő befizetések történtek:

*Rendes tagok adományai:* Eltes M. 10 K, Kőrösi S. 40 K.

*Kültagok befizetései:*

**1916-ra:** Szalay K. Kiskunhalas.

**1917-re:** Szalay K. Kiskunhalas.

**1918-ra:** Szalay K. Kiskunhalas.

**1919-re:** Felczán J. Kaposvár. Frank A. (1 K). Horvay E. Horváth L. Körmend. Kardos Gy. Mucsi. Kántor M. Kiscigánd. Perényi L. Rácz L. Sárospatak. Steiner M. Szombathely (2 K). Szalay K. Kiskunhalas. Török A. Werner A. Eger.

**1920-ra:** (A zárójelben álló negatív szám a hátralékot jelenti.) Barcsay K. Győr (—4). Bitter I. Csiszár A. Nagybózsza (—6). Décsey J. Dénes Sz. Felczán J. Kaposvár (—4). Forray I. Dörnyatlan. Frank A. Gabányi J. Habán M. Eger. Hajdu J. Hajdu L. Kaposvár (—6). Horvay E. (—6). Horvay R. Debrecen. Horváth L. Körmend (—4). Kardos Gy. Mucsi. Kántor M. Kiscigánd (—4). Kovács J. Felsőölvő. Kroller M. Zalaapáti. Kun A. (—4). Láng N. Debrecen. Márai I. (—6). Papp L. Szombathely. Pauer A. Szombathely. Perényi Gy. Győr. Perényi L. (—4). Petrich B. (—4). Rácz L. Sárospatak. Schmidt M. Simonffy J. Szombathely. Steiner M. Szombathely. Szalay L. Székesfehérvár. Török A. (—4). Tschochner L. Körmend. Varga L. Kalocsa. Werner A. Eger (—8).

**1921-re:** Kroller M. Zalaapáti (—6). Steiner M. Szombathely (—2). Varga L. Kalocsa (—4).

**Értesítés a külső tagok számára.** A Magyar Pædagogiai Társaságnak 1920 ápr. 17-én tartott közgyűlése azt a határozatot hozta, hogy a kültagok 1920 jan. 1-től kezdve további intézkedésig 6 K tagdíjpótlékot fizetnek. E határozat értelmében az 1919 január 1-je óta előre befizetett tagdíjak átkönyveltetnek az 1920. évre, s a Magyar Pædagogia XXVIII. évfolyamának 167. lapján olvasható Hivatalos nyugtázás illető adatai aszerint helyesbítettnek.

Kérem a tagdíjak szíves befizetését.

*Dr. Bozók Endre*

kir. tan., áll. középisk. igazgató, pénztáros.  
Budapest, II., Albrecht-út 31.



*Hiszek egy Istenben,  
Hiszek egy hazában,  
Hiszek egy isteni örök igazságban,  
Hiszek Magyarország feltámadásában.*  
Amen.

## A KÖZÉPISKOLA ÚJJÁSZERVEZÉSÉNEK ELŐKÉSZÍTÉSE.

(Az előadó előterjesztése az 1919. évi 200,883. B. I. sz. min. rendeletben foglalt kérdésekre.)<sup>1</sup>

### I.

1. A középiskolák át- és újjászervezésének fontosságára és időszzerűségére Társaságunkban még bevezetőleg is felesleges szót vesztegetni. Ma, amikor az egész világ képe átalakult, csak természetes, hogy az oktatásügy sem maradhat a régiben. Az egész művelt világ pedagógiai értelemben is újraeligazodás (*Neuorientierung*) előtt áll: új kulturális lehetőségek kínálkoznak, új szükségletek kopogtatnak. A nagy átalakulásokra jellemző, hogy a politikai jogok kiterjesztésének követelése rendszerint karöltve jár az egész oktatásügyre kiterjedő reformtervekkel. Így volt ez a francia forradalom idejében is,<sup>2</sup> és Poroszország összeomlása után több mint száz évvel ezelőtt Fichte ezt mondta: «Szerintem egész nevelésügyünknek teljes megváltoztatása az egyetlen mód arra, hogy a német nemzetet életben tartsuk».

Már itt megelégedéssel szegezzük le azt a tényt, hogy ezúttal — ritka kivételként — a minisztérium a régóta vajdó középiskolai reformot nem saját kebelében vagy csupán egy szűkebb testület közreműködésével óhajtja dűlőre vinni, hanem a szakszerűség elvének lehető tág érvényesítésével módot kíván adni maguknak a középiskolai tanároknak arra, hogy ezen első sorban rájuk tartozó ügyben hivatott véleményt mondjanak. Hogy ez majdan mennyire fog latba esni a reform végrehajtásában, az természetesen más kérdés. Mindenestre felette kívánatos, hogy az imígy beérkezett értékes anyagot szakszerűen feldolgozzák és a szakköröknek rendelkezésére bocsássák.

Hogy a Magyar Pedagógiai Társaság részéről nyert megtisztelő megbízatásnak eleget tegyék, a következőkben a reform időszzerűségé-

<sup>1</sup> Előterjesztette a M. Pæd. Társaságnak 1920 május 15-iki ülésében.

<sup>2</sup> Lásd: Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik (Rein). 1919 júl., 245. l. f.



nek és néhány általános elvi szempontnak megvitatása után először a kérdőpontok összességével kívánok általánosságban foglalkozni. Ezt követi az egyes kérdések külön tárgyalása, végül pedig ezen előzmények eredményeként főbb vonásaiban bemutatom a jövő magyar középiskola lehetséges és kívánatos szervezetét és tételekbe foglalom a tanulságokat.

Ilyen eljárás mellett mindegyik kérdés mintegy kettős világításba helyeződik. Ennek megfelelően munkálatom két részre oszlik: egy negatív-kritikai és egy pozitív részre, amely az előterjesztett tervezetben és a vita anyagául szolgáló tételekben foglaltatik. Hogy ebbeli feladatomban kritikai vonatkozásaiban is teljes szabadsággal, értsd tárgyilagossággal tehessek eleget, eltekintettem a kérdőpontoknak eredetétől, szerzőségétől. Ezzel szemben saját fejtegetéseimben — hisz nem most foglalkozom első ízben a középiskola kérdésével — nem volt teljesen kirekeszthető az egyéni felfogás, amelyért természetesen vállalom a felelősséget. Az a körülmény továbbá, hogy a középiskola reformjának ügye és szükségszerűsége nem mai keletű, már eleve sejteti és igazolja, hogy fejtegetéseinkben nem fogunk merőben új dolgokat mondani, hanem magunkévá tesszük azokat az immár kiforrt véleményeket és eredményeket, amelyek a hozzáértők előtt ismétlésszámba mennek.

Eddig, tudtommal, a nyilvánosság előtt elsőnek Kornis Gyula foglalkozott behatóan a min. kérdőpontokkal; <sup>1</sup> legújabbban ezen pontokra való hivatkozás nélkül Pintér Jenő fejtette ki középiskolai reformtervezetét. <sup>2</sup> Mindkét tanulmánnyal kötelességszerűen foglalkozni fogunk. Figyelemmel voltunk továbbá Schneller Istvánnak «A középiskolai reformról és annak egyik alakjáról» című terjedelmes értekezésére, amely a Tan. Közlöny 1914—15. évf.-ban jelent meg. A készülő reformmal bizonyára közvetett kapcsolatban áll a humanisztikus gimnázium hívei egyesületének előadássorozata, amely természetesen ennek az intézetnek további fenntartása mellett érvel. <sup>3</sup> Ezeken az előadásokon, sajnos, nem vehettem részt.

2. Az *időszerűség kérdése*. A beérkezett válaszok bizonyára nagyon el fognak térni abban, vajjon a középiskolai reform most időszerű-e vagy nem. <sup>4</sup> Az ebbeli kétségek azonban nyomban el-

<sup>1</sup> *Iskolarendszerünk reformja*. Előadta a szerző a Keresztény Nemzeti Egyesülés Pártjának közoktatásügyi bizottságában 1919 dec. 30. Megjelent a Magyar Középiskola 1920. évi 1. sz.-ban és különlenyomatban is, 19 lap.

<sup>2</sup> *Új középiskolai tanterv*. O. K. Tan. Közl. 1920 ápr. 1. sz. 7—17. l.

<sup>3</sup> L. *Magy. Paed.* XXIX. évf. 85. l.

<sup>4</sup> Csak néhány újabb tanúvallomásra utalok. «Feltétlenül szükséges-



osznak vagy legalább is enyhülnek, ha közelebből tekintjük az illető rendeletet, amely már címe szerint a «Középiskola reformjának előkészítése tárgyában» adatott ki és bevezető soraiban is azt hangsúlyoztatja, hogy «a magyar köznevelés általános újjászervezésének előkészítő munkálatai minél hamarabb határozott mederbe terelődjenek». Ha arról lenne szó, hogy a középiskolai reformot teljességében és az egész vonalon már a jövő iskolaévben *végrehajtsuk*, magam is az ellenzők táborához csatlakoznám, mert ilyen döntő, a jövőre kiható és nagy felelősséggel járó lépésre majd csak akkor szánhatjuk rá magunkat, ha a mai zavaros és bizonytalan politikai, közgazdasági és közművelődési viszonyok legalább némileg tisztázódnak, ha a jövő vagy mondjuk közvetlen jövő Magyarország képe mind a három vonatkozásban világosan áll előttünk és ha majd nem csupán a külügyek vezetésében, hanem — ami előttünk nem kevésbé fontos — az ország nevelés- és oktatásügyének intézésében is bekövetkezett az olyannyira kívánatos és több oldalról sürgetett állandóság. Ámde már most is vannak olyan jelenségek és tények, amelyek a tervbe vett előkészítő munkálatoknak irányt szabnak, azokat lehetségessé, sőt szükségessé teszik. Ilyen elsősorban a szellemi túltermelés, a lateinerség túltengése, amely már a háború előtt is kísértett és most nemzeti katasztrófává fokozódott. Ezt az egészségtelen állapotot csak szigorúbb megrostálással s főleg a hum. gimnáziumok számának csökkentésével szüntethetjük meg. Ilyen elsőrendű alapvető kérdés a nyelvek problémája, szerintem a magyar középiskolai reform tengelye és kulcsa, amely egyrészt megköveteli a nyugattal való művelődési közösség változatlan fenntartását, másrészt az eddiginél nagyobb mértékben sürgeti a szomszédos népek nyelvének ismeretét.<sup>1</sup> A nyelvi nehézségekre utal a 3. min. kérdés bevezető része, mondván, hogy «a latin nyelvtanítás volt eddig s most is ez lesz minden vitában az ütköző pont». Ez

gesnek tartom középiskolánk reformját». (Schneller István, Tan. Közl., 1915, 210. l.) A tanügyi reformok szükséges voltát fejtegette Fináczy E. 1917 okt. 20., továbbá 1919. évi elnöki megnyitójában. (M. P. 1917, 441—45. l.; 1919, 1—2. l.) Imre S. pedig ugyanakkor a M. P. Társaságban tartott előadásában t. k. ezt mondta: «Ma közvélemény, hogy iskolaszervezetünket át kell alakítani. Világos, hogy az átalakítás irányító gondolatait a mai helyzetből kell megállapítani». (M. P. 1918, 197. l.). A háború utáni középiskolával foglalkozott e sorok írója a bpesti tanári körben 1919 febr. 9.

<sup>1</sup> «A középiskolát nemzetibbé kell tenni a nyugattal való kapcsolat fenntartása mellett, amelyet ki kell egészíteni a kelet felé irányuló tekintettel». (A bpesti tanári körben 1918 febr. 9-én előterjesztett 7 a) tétel; lásd Tan. Közl. 1918, 457. l.)



igaz és erre még visszatérünk, de a görögről, a modern és a nemzetiségi nyelvekről a min. kérdésekben nem esik szó. Az újjászervezés előkészítése mellett szól továbbá az a körülmény, hogy a kultúrának a világháború okozta nagy károsodása ellenére világszerte elevenebb lett a művelődési ösztön, amely, széles tömegekben megnyilatkozva, nagyobb művelődési szükségletét ép a középiskola útján igyekszik kielégíteni. Így Poroszországban a középiskolai tanulók összes létszáma 1918 febr. 1-én kerek 4600-zal volt nagyobb, mint 1914 febr. 1-én. A tanulóknak osztályok szerinti aránytalan elosztására és az ebből levonható tanulságokra még visszatérünk (lásd a 6. kérdést). Az újjászervezés javára esik még az egyévi önkéntes jogosítás megszűnésével járó tehermentesítő tény; végre az a körülmény, hogy más országokban is, m. p. győzőknél és legyőzötteknél egyaránt, megindult az oktatásügy újjászervezésének munkája, ami reánk ugyanezt a kötelességet rója.

Mindezen érvekkel szemben a mostani reform ellenzőinek egy része arra kivatkozik, hogy előbb középiskoláinknak régibb (háború előtti) állapotát kell helyreállítani és csak azután lehet szó át- és újjászervezésről. Az ilyen teljes «visszacsinálás»-nak nem vagyok híve, egyrészt mert felesleges erőpazarlással jár, másrészt mert oktalan lenne visszaállítani azt, amiről legalább részben máris kiderült, hogy javításra szorul. Egy tekintetben még szó eshetnék a régi állapot visszaállításáról, értjük a tanítást, de főleg a tanulás lelkiismeretes voltát. Úgy tapasztaljuk azonban, hogy legújabbban ezen a téren örömdetes javulás állt be: a termelő munka itt máris megindult, minthogy nyersanyagban (tanulóiban) és mozgató erőben (tanároiban) nincs hiány. Mindkét fél annyira ráúnt az örökös vakációzásra, hogy immár fokozott buzgalommal lát munkához. Pedagógiai défaitismusra tehát nincs okunk s ez talán az egyetlen vigasztaló jelenség mai sivár közművelődési helyzetünkben.

3. A *nyelvi elem* döntő befolyását az iskolák újjászervezésére a külföldön is megfigyelhetjük, ahol mindenütt egy nyelvtanulási «Neuorientierung» van kialakulófélben. Ezt az új nyelvi eligazodást világszerte, tehát nálunk is, a megváltozott politikai, közgazdasági és művelődési viszonyok szabják meg parancsolóan. Ezek fogják kikorrigálni, helyreütni a háború folyamán túlzásba vitt érzelmi eltévelyedéseket. Az entente-államokban, az Egyesült-Államokban és a velük szövetkezett régi kis és immár új nagy országokban (Csehország, Románia, Jugoszlávia) ez a mozgalom a német nyelv ellen irányul. Nálunk és a kisebb nemzeteknél, vagy mondjuk olyanoknál, amelyeknek nyelve nem világnyelv, ez a nyelvi probléma még súlyosbodik, mert nekünk egy nyelvvel többre kell berendezkedni, mint a nagy,



világnyelvekkel rendelkező nemzeteknek. Mi e tekintetben már természetétől fogva hátrányosan vagyunk handicapelve, de minthogy ezen változtatni nem tudunk, számolni kell vele. Ez pedig csak engedmények és kompromisszum útján érhető el, mert a magyar tanulóifjúság agyvéleje sem képes nagyobb befogadásra, mint a nyugati állambelieké. Itt elsősorban azt kell eldönteni, vajjon a német nyelv is azon ismeretek közé tartozik-e, amelyekre minden polgárnak (egyaránt) szüksége van (6. kérdés). Minthogy a német nyelv nálunk változatlanul meg fogja tartani elsőrendű szerepét és ez lesz ezentúl is részünkre a legfontosabb világnyelv, ezt valamennyi középfokú iskola alsó osztályaiban tanítani kell. A felső osztályokban szabad legyen a választás egy 2. világnyelv (francia vagy angol), esetleg egy nemzetiségi nyelv között. A francia le fog szorulni eddigi egyeduralkodó és mellette talán egyenrangúvá lesz az angol, amelyet a jövőben főleg gazdasági tekintetben fokozott jelentőség illet meg. (Úgy halljuk, hogy az angolt már a jövő iskolaévtől kezdve fakultatíve fogják tanítani a francia mellett.) Ugyanezen okból, az érzelmi szempontok teljes kirekesztésével, feltétlenül szükségünk van a régi ú. n. nemzetiségi nyelvekre. A középiskolai diákoknak így is két modern nyelvvel kell megbirkóznok: német-francia, német-angol, német-nemzetiségi nyelv. A gimnáziumban, amelynek hívei újabban maguk is nagyobb súlyt kívánnak helyezni a reáliákra és maguk sürgetik a francia vagy angol nyelvnek legalább fakultatív tanítását,<sup>1</sup> a klasszikus nyelvek miatt csak két módon háríthatjuk el a nyelvi túlterhelést: mindkét régi nyelv mellett vagy beérjük egy élőnyelvvel, vagy egy holt nyelv mellé veszünk két élő nyelvet. Három nyelv tanulása itt is a maximum. A németek egyetemi nyelvtanfolyamokkal (*Einführungskurse*) segítenek azokon, akiknek főiskolai tanulmányaikban a klasszikus nyelvekre szükségük van. Úgy gondolom, hogy ezt a megoldást elfogadhatnók mi is, akik nyelvileg amazoknál hátrányosabb helyzetben vagyunk, tehát még jobban meg vagyunk terhelve. Ha a jövő magyar középiskola alapjait egyszer nyelvi tekintetben leraktuk, nem lesz nehéz annak kereteit nemzeti tartalommal megtölteni.

4. A reformmal kapcsolatban még egy, eleddig elhanyagolt szempontot kell szóvá tennünk, amely hagyományos elfogultságként kíséri oktatásügyi törekvéseinket. Nekünk legalább úgy tetszik, mintha túlzott jelentőséget tulajdonítanánk az iskolai képzettségnek, helye-

<sup>1</sup> Így pl. Lexen Fr., a brassói Honterus-gimnázium tanára, erre a célra a latinból 7, a görögből 2 órát hajlandó áldozni. (M. P. 1916, 435. l.)



sebben az iskolai bizonyítványoknak;<sup>1</sup> pedig ha valami, úgy bizonyára ez a világháború szolgált erre nézve is értékes tanulságokkal, amennyiben halomra döntötte a szabályzatokba, utasításokba, szóval a megszámlálhatatlan és csálhatatlannak vélt paragrafusokba vetett szilárd hitünket. (E tekintetben csak a tartalékos tisztek szerepére, sőt magára a hadviselésre utalunk.) Hisz az élet is lépten-nyomon beigazolja, hogy az igazi rátermettség többet ér a legjobb bizonyítványnál, diplománál s hogy ezzel amaz nélkül nem sokra megyünk. Ez, úgy véljük, feljogosít arra, hogy végre felszabadítsuk magunkat az évszázados hagyományos le- és megkötöttségtől és kiláboljunk azokból a megcsontosodott és kicsinyes keretből, amelyekben máris oly sokáig vergődünk. Ezzel a szabadabb, friss levegőre való áhítózással és törekvéssel találkozunk a művelt nyugati nemzeteknél is és ezért nem kell tartani attól, hogy valamely nagyobb szabású magyar koncepció esetleg károsan befolyásolhatná a kontinentális távlatokat.<sup>2</sup> Hiszen talán elég a még ma is rendezetlen tanügyi viszonyok közt élő Angliára hivatkozni, úgyszintén Amerikára, ahol minden állam maga állapítja meg iskolarendszerét, amely országok ennek ellenére minden téren világszerepet visznek, hogy hatalmas rést üssünk az iskolaszervezet mindenhatóságába vetett hiten.

A reformmal kapcsolatban sok szó esik az ú. n. *differenciálás*-ról, amely voltaképen a szabadabb mozgásnak az iskolaszervezetben megvalósított intézményes elismerése és az ugyanazon iskolanemhez tartozó különböző típusokat, fajokat jelenti.<sup>3</sup> A szabadabb mozgás: differenciálás szélességben; az utóbbi, a különböző iskolatípusok: differenciálás hosszúságban. Senki sem tagadja, hogy a művelődés haladása abban áll, hogy mindinkább elkülönül, részleteződik, diffe-

<sup>1</sup> Maurer A. is kikel az «übertriebene Wertung des Schulzeugnisses» ellen. (Monatschrift f. höh. Schulen 1916, 548—61. l.).

<sup>2</sup> Lásd Fináczy E.: Szabadabb mozgás a középiskolák felsőbb osztályaiban. Drezdai tapasztalatok. (M. P. 1918, 1—11. l.; ismertetve Monatschrift f. höh. Schulen 1919, 113—21. l.). — Ezzel a tényezővel Schneller is behatóan foglalkozik. (L. id. hely 277—81. és 321—27. l.). Ugyanezzel a szabadabb mozgással találkozunk már Eötvös József br. egységes iskolai szervezetiének felső, liceális fokozatában.

<sup>3</sup> A differenciálást a német államokon és Svájcön kívül legtovább fejlesztették Franciaországban (l. Horn 181., 187.). Az Orsz. Közokt. Tanács kebelében készült utolsó középiskolai tanterv is a differenciálás jegyében áll. Lett volna kétféle gimnázium: latin-görög ( $A_1$ ) és latin-francia ( $A_2$ ) és kétféle reáliskola: német-modern nyelvek ( $B_1$ ) és latin-modern nyelvek ( $B_2$ ). Az elágazások az 5. ill. a 3. oszt.-ban kezdődtek volna. — Schneller is híve a differenciálásnak. (L. id. hely 213—14., 217. l.)



renciálódik (Kornis 8. l.). Pedagógiai közhellyé lett az is, hogy ennek megfelelően elkülönült iskolatípusokra van szükség. Ezzel szemben a fontos elvi kérdés az, hogy ebben a differenciálásban meddig mehetünk és hogy mikor kezdjük meg? Mi semmiképen, sem elméleti, sem gyakorlati alapon nem látjuk megokolva azt, hogy ennek a differenciálásnak már a 10-ik életévben kell megkezdődnie, sőt azt tartjuk, hogy magának az elvnek tudatos és sikeres alkalmazása csak nyerhet, ha azt néhány évvel kitoljuk. Ha a felső tagozatban tág teret nyitunk az elágazásoknak és ezt még megtoldjuk a szabadabb mozgással, ezzel újabb fejlődési lehetőségeket teremtettünk és nemcsak megóvjuk a folytonosság elvét, a Leibniz-féle *lex continuitatis*-t, hanem a differenciálás elvének is eleget tettünk, m. p. mindkét irányban.

A differenciált szervezetek differenciált jogosításokat vontak maguk után: az elvnek túlságba vitele a gyakorlatban visszahatásokat értelt és felszínre vetette az *egységes jogosítás*<sup>1</sup> követelését, amely elől ma már nem lehet kitérni. Ez nem jelent egyebet, mint azt, hogy a tanulókat tanulmányaik folytatása tekintetében függetleníteni kell az iskolatípusoktól. A differenciálás ellensúlyozása, pedagógiai értelemben vett integrálás ez; a kettő ép úgy összefügg, mint a betegség és a gyógyítás. Nem szándékozom ezúttal szembeszállni ezzel a követeléssel, amelyet, főleg miután Németországban már megvalósították, nálunk is egyértelműen hangoztatnak, csak egy belső ellenmondásra kívánok figyelmeztetni. Ha a jövő előkészítés esetében szükségesnek tartjuk a differenciálást, akkor az egységes jogosítás ezt meghazudtolja. Ha pedig bármely középiskola megadja a képesítést vagy legalább a lehetőséget valamennyi főiskolai tanulmány folytatására, akkor a különböző típusoknak talán már nincs is meg az a feltétlen létjogosultságuk és főleg a latin nyelvnek nyolc éven keresztül való tanítása sem szerepelhet többé megdönthetetlen axiómaként. Egyéni meggyőződésem egyébiránt, hogy az egységes jogosítás, legalább mai abszolút értelmezésében, még Németországban sem lesz hosszúéletű. Aki nem tud arabusul, annak hiába engedjük meg, hogy arabusul beszéljen.

## II.

5. Lássuk immár a reformot előkészítő kérdéseket a maguk összességében, rendszerében. Ez annál fontosabb, mert azon belső kapcsolatnál fogva, amely a kérdés és a felelet között mindig fennáll, ez

<sup>1</sup> V. ö. Fináczy E.: A középiskolák egységes jogosítása. (M. P. 1919, 1—9. l.)



utóbbiak értéke : tartalma és minősége jórészt amazokétól függ. Döntő fontosságú, hogy a kérdések rendszere és feltevésük módja közül ép azt válasszuk, amellyel legjobban hozzáférközhetünk a dolog lényegéhez. Ha arról van szó, hogy valamely dolgon változtassunk-e valamit vagy ne, önként a következő két kérdés kínálkozik: 1. Megfelel-e ez a valami meglevő állapotában vagy nem? miért igen és miért nem? 2. Ha nem felel meg, milyen legyen az új állapot? Ez utóbbi általános kérdés a mi esetünkre alkalmazva így szólna: *Milyen legyen a magyar középiskola, hogy az ország sajátos állapotának megfelelően, követelményeinek eleget tehessen?* Az előttünk levő miniszteri rendelet nem ilyen közvetlen kérdésekkel szolgál, hanem egy közvetett kérdésrendszerrel, amely részletes elvi alapokon épül fel és amelyből synthesis és inductio útján lehet és kell majd megállapítani az eredményeket. Ennek a hét miniszteri kérdésnek két jellegzetes tulajdonsága van, amelyekkel érdemes foglalkozni. Az egyik az, hogy teljesen általánosak, helyesebben: egyetemesek, amennyiben semmiképen sem jelzik az összefüggést hazai viszonyainkkal, hanem elméleti elvontságukban egyformán érvényesek Berlintől Bagdadig, Páristól Pekingig. A reájuk adott válaszokból tehát általános elméleti vagy gyakorlati pedagógiai igazságokat, illetőleg tételeket lehet majd leszűrni, amelyek az egyetemes (univerzális) középiskolai reform javára is értékesíthetők lesznek. Amennyiben módunkban lesz, ennek szívesen eleget fogunk tenni. Így pl. mindjárt az első kérdés nem kevésbé fontos Németországra, mint reánk nézve. A miniszteri rendelet *«alapvető kérdések»*-nek nevezi ezeket és méltán, de akkor menjünk tovább és állapítsuk meg, hogy ezek a kérdőpontok, legalább részben, voltaképen már nem is kérdések, mert a tényleges állapot, a középiskoláknak a történelmi és közművelődési fejlődés során megérett sokszerűsége (differenciálódása) máris megadta rájuk a választ. Az alapvető kérdések tehát inkább a tényleges állapot revíziójára vannak beállítva. Itt azonban egy újabb nehézség merül fel: mindegyik kérdésre igennel és nemmel lehet felelni, ami a beérkező válaszokból is ki fog derülni. Mármint az a kérdés, vajjon ilyen alapvető kérdésekben lehet-e a pro- és contra-szavazatok számával dönteni. A válasz nem lehet kétséges, mert a tárgyi igazság itt is csak *egy* lehet, függetlenül az egyéni véleménytől. Ez az egyéni felfogás és befolyásolás érdekesen nyilatkozik meg a kérdőpontokban is, amelyek kivétel nélkül egy gyűjtőpontból, szerzőjük meggyőződéséből indulnak ki és ugyancsak egy célpont felé gravitálnak, úgyhogy a háttérben könnyűszerrel felismerhető szerzőjüknek álláspontja. Valamennyi kérdés mögött tulajdonképen az a ki nem fejezett vélemény lappang, hogy az alsó osztályok közösek legyenek. Bizonyos



gimnázium-ellenes és egységes iskola melletti hangulat árad ki belőlük. A kérdéseknek ez a szuggesztív jellege másoknak is feltűnt (l. pl. Kornis Gy., id. h. 8., 11. l.). Ezen alapvető kérdések nyomán eleve megszerkeszthető a középiskola szervezetének miniszteri tervezete, amely nagyjában a következő: A gimnázium nem lehet egyedül üdvözítő általános középiskolánk, hanem kívánatos valamelyes közös alsó tagozat.

6. Felette tanulságos a kérdéseknek egymásutánja és egymásba kapcsolódása (kombinálása), amibe — szándékosan vagy önkénytelenül — ismétlések is becsúsztak. A helyzet kialakulását nagyon előmozdítja az, ha a válaszadásban a kérdések sorrendjét megváltoztatjuk és a könnyebbről a nehezebbre haladunk. Az ilyen permutáció szerintem annál inkább megengedhető, mert mindegyik kérdésnek önmagában is meg kell állnia. Ilyen, hogy úgy mondjam, legkönnyebb kérdés a 6., amelyre jóhiszeműen csak *egy* válasz adható, a következő: Azokat az ismereteket, amelyekre minden polgárnak egyaránt szüksége van, mindenkinek egyféleképpen kell tanulnia (nem inkább tudnia?). Ez ugyan még nem jelenti a közös alsó tagozatot, de igenis azt, hogy a szóban forgó ismeretek, amelyeket még ezután kellene közösen megállapítani a gimnázium és a reáliskola alsó osztályaira és a polgári iskolára, tananyag és óraszám tekintetében egyenlően legyenek képviselve. A 7. kérdés azonban elég világosan céloz a nyolcéves tanfolyam tagolására. Ugyanezt érezteti az 5. kérdés, amikor megfontolásra ajánlja azt, vajjon a 9—13 éves életkor alkalmas-e a tudományos munkára való előkészítésre. Ezt a kérdést szerintem döntő jelentőség illeti meg folytatólagos fejtegetéseinkben, mert ha elfogadjuk azt, hogy ez a kor még nem alkalmas erre, vagy hogy nem feltétlenül kívánja meg a tudományos munkára való előkészítést, akkor, a már segítségül hívott 6. kérdéssel kapcsolatban fent megállapított eredménnyel (minden polgárra egyaránt szükséges ismeretek) egybevetve, világosan áll előttünk a közös alsó tagozat jogosultsága. Ezt még megerősíti a 7. kérdés második felére adandó válasz, amely a különböző fejlettségű tanulóknak a nevelés szempontjából való együtt-tartására vonatkozik. Az 5. kérdéssel szorosan összefügg a 4.: mindkettőnek ugyanaz az alapgondolata — állásfoglalás a tudományos előkészítés túlkorai megkezdése ellen — amit az 5. kérdés az iskolaszervezés, a 6. a pedagógia szempontjából vet fel. Ez utóbbi kérdés, mondja Kornis (id. h. 14. l.), nem egyéb, mint az előbbinek pszichológiai formulázása. Ez a 4. kérdés még az 1.-vel is szervesen összefügg, sőt erre közvetve megadja a választ; mert ha a bevezető kommentár szerint «a középiskola nyolc osztálya ma egy-egy szervezettel a tudományos célt szolgálja és csak mellékesen a



gyakorlatit», akkor bizony nem igen lehetséges, hogy ezt a két, nem azonos feladatot egy és ugyanaz az iskola (értsd a gimnázium) vállalja. Ez a meggondolás egyben eldönti a 2. kérdést, amely arra vonatkozik, vajjon a hum. gimnázium lehet-e az ifjúságnak általános iskolája. Maradna még a 3. kérdés, amely a végzett gimnazisták és realisták értelmi és jellembeli minősítésére vonatkozik. Ez a kérdés az ú. n. érdekes kérdések csoportjához tartozik és inkább kulturális érdeklődésre tarthat számot. Tág teret nyit az egyéni ízlésnek, illetőleg elfogultságnak és a szervezés ügyével alig függ össze.

### III.

7. Már is kelleténél hosszasan foglalkoztunk a kérdőpontok összességével, úgyhogy aránylag röviden végezhetünk az egyes kérdésekkel. Ezeknél rendre meg fogjuk vizsgálni mindkét eshetőséget, az igenlő és tagadó választ és le fogjuk vonni ennek következményeit.

1. kérdés. A középiskolai törvény (1883. évi XXX. t.-c. 1. §.) szerint «a középiskolának az a feladata, hogy az ifjúságot magasabb általános műveltséghez juttassa és felsőbb tudományos képzésre előkészítse». Ez a kettős feladat nem azonos ugyan, de nem is zárja ki egymást, mert az első (a magasabb általános műveltség) elengedhetetlen feltétele és mintegy előkészítője a felsőbb tudományos képzésre való előkészítésnek. Az ifjúságnak először is tudásra van szükségére, ismeretekre; ezeknek közlése történjék kezdetben gyakorlati, majd tudományos módszer szerint. Ezt a két célt, illetőleg feladatot tehát az elméletben és a gyakorlatban össze lehet egyeztetni, feltéve hogy a középiskolát megfelelően átszervezzük, vagyis az egységes 8-éves tanfolyamot kettéválasztjuk és közös alsó tagozat mellett fent elágaztatjuk. Bizonyára akadnak olyanok is, akik erre a kérdésre nemmel felelnek és a középiskolát, az idézett törvény eredeti szellemének megmásításával, egyoldalúan a tudományos tanulmányokra való előkészítésre óhajtják lefoglalni, aminek természetes következménye a status quo fenntartása lenne. Ez a felfogás azonban ellenkezik az ország mai szükségletével és anyagi helyzetével és szükségképen legalább a középiskolák (főleg a gimnáziumok) számának lényeges csökkentését vonná maga után. Most ugyanis nem az a kérdés, hogy mi a középiskola feladata általában, hanem az, hogy ma mi lehet és mi legyen a célja a magyar középiskolának! Erre pedig helyesen csak úgy felelhetünk, ha tekintetbe vesszük a mai Magyarország helyzetét és szükségleteit, anélkül azonban, hogy útját vágóknak a jövő nagyobb Magyarország remélhető fejlődésének.

2. kérdés. A gimnázium, mint «humanisztikus» jelzője is bizo-



nyíftja, már eredettől fogva tudós iskola és mint ilyen nem alkalmas arra, hogy ú. n. általános iskola legyen. A német birodalom több részében (pl. Badenben) a gimnázium helyett a jellemző *Gelehrtenschule* elnevezés járja.<sup>1</sup> Az 1. oszt.-ban kezdődő latin már megadja neki a tudományos jelleget és ezzel a szakiránnyal elűt az «általános»-tól. Ha pedig megreformálnók és klasszikus tartalmát hogy úgy mondjam dezinficiálnók, már nem lenne humanisztikus gimnázium. Hogy a hum. gimnázium nem lehet a magyar általános középiskola, azt bizonyára ennek az intézetnek legszélsőbb hívei is elismerik. A hum. gimnázium mint kiváltképen tudós és tudományos pályákra előkészítő iskola inkább a «külön» jelzőre érdemes, mert hivatása az (vagy legalább az lenne), hogy az ifjúságnak egy külön csoportját különleges előkészítés útján főiskolai tanulmányokra képesítse. A gimnázium tehát nem való mindenkinek és nem mindenki, aki a gimnáziumot látogatja, való oda. A nem szükségképen tudományos pályára lépő ifjúságot kár a gimnáziumokba terelni. Inkább arról lehetne szó, hogy a reáliskola legyen az ú. n. általános középiskola, m. p. annál inkább, mert a tapasztalatok is igazolják, hogy ennek alkalmas végzett növendékei a tudományos pályákon is helyt állnak.<sup>2</sup> Hogy ma a közvélemény olyan iskola felé fordul, amely az életet is kellő figyelemben részesíti, azt a legújabb fejlődés Poroszországban is bizonyítja, ahol 1914-től 1918-ig a gimnáziumnak népessége 7%-kal csökkent, ellenben a reálgimnáziumoké gyarapodott 11%-kal, a főreáliskoláké 9%-kal, a hatosztályú reáliskoláké 6·5%-kal (l. «Zeitungsdienst» 1919 dec. 10.). Pedig mi voltunk már a háború előtt az az ország, amely a többi középiskolához viszonyítva a legtöbb gimnáziummal rendelkezett az egész világon. Ez a végzetes aránytalanság most még kevésbé tartható fenn. A Magyar Pädagogiai Társaságról senki sem fogja feltételezni, hogy ellensége a hum. gimnáziumnak; én pedig, aki évtizedek óta küzdök a gimnáziumoknak egészségtelen túltengése és a testvérintézeteknek jogszulatlan lebecsülése ellen, előadói tisztetnek megsértése nélkül kijelenthetem, hogy a hum. gimnáziumoknak létjogosultságát a mainál jóval szűkebb keretben feltétlenül elismerem. A hum. gimnáziumot, amelyet évtizedeken keresztül oktalanul és könnyelműen általánosítottak, vissza kell

<sup>1</sup> Szigorúan véve ez az elnevezés sem egészen szabatos ugyan, mert a reáliskola nem kevésbé készít elő a mennyiségtani és természettudományokra.

<sup>2</sup> Az 1902. évi ankét még azt a nézetet vallotta, hogy a jövő egyetemes középiskola a gimnáziumból induljon ki. (L. Schneller, id. hely 218—19. l.)



adni eredeti rendeltetésének és az ifjúság szellemi élite-je részére kell fenntartani.

3. kérdés. Ezt az inkább tetszetős és népszerű, mint tudományosan megalapozott kérdést már gyakran felvetették és rendszerint (még a műegyetemi tanárok is) a gimnazisták javára döntötték el. Tény az, hogy a közvélemény vallja ezt a különbséget, sőt kiterjeszti a kétféle középiskolára, esetleg tanáira is. A gimnázium a lovasság, a reáliskola a tüzérség, a polgári iskola a gyalogság. De ha közelebbről boncoljuk ezt a kérdést, kiderül, hogy így általánosságban feltéve bizonyos falsumot tartalmaz, az okok és okozat összetévesztését. Nekünk úgy tetszik, hogy ez az állítólagos vagy valóságos különbség talán nem is annyira az iskola jellegétől, mint egyéb külső körülményektől függ, nem utolsó sorban már a belépéssel kapcsolatos értelmi és társadalmi kiválasztástól. Szerintünk a középiskolai abiturientek szellem-erkölcsi mibenlétére az illető társadalmi osztály, a család és környezet értelmi és erkölcsi légköre nagyobb befolyással van, mint maga az iskola. Ez utóbbi alatt sem értendők csupán a tantárgyak és a tananyag, hanem főleg maguk a tanárok, azoknak értelmi és erkölcsi egyénisége, tudományos és pedagógiai rátermettségükkel gyakorolt vagy gyakorolható befolyása. Meg vagyok győződve arról, hogy ha ugyanazok a szülők, akik gimnáziumba járatják gyermekeiket, a reáliskolába küldenék őket, ez utóbbit illetné meg a fölény, ha egyúttal külön tanári egyéniségekkel rendelkeznek. Megbízható választ csakis ezen adatoknak és jelenségeknek pontos számbavétele, illetőleg szorgos összehasonlítása alapján lehetne adni. Végül érdekes lenne megvizsgálni a gimnazisták és realisták viselkedését a proletárdiktatúra alatt. Egy adatunk van: az iskolából kizárt fiútanulók között a gimnazisták sokkal nagyobb százalékkal szerepelnek, mint amennyi a gimnáziumok látogatottsága arányában megilletné őket. (Péché A. közlése.)

A 4. és 5. kérdés, amint már megjegyeztük, szervesen összefügg. Mindkettőnek közös lényege a serdületlen gyermek tudományos előkészítésének szükséges, illetőleg lehetséges volta. A szükségszerűségét cáfolja az a körülmény, hogy az arravaló 13—14 éves fiú már értelmi fejlettségénél fogva is alkalmasabb a tudományos előkészítésre, mint a 9—10 éves gyermek. Kivételek itt is előfordulhatnak és kiválóan tehetséges gyermekeknél ez az elkülönítés és a sajátos tudományos módszer alkalmazása helyénvaló lehet. Ez az elkülönítés tehát mindenképen csak egy kisebbség részére jöhet számba. Előrelátható, hogy erre az iskolakérdésre másként fognak válaszolni a hum. gimnázium hívei és másként azok, akik valamely általános középiskolában látják a helyes megoldást. Amazok részéről az elkülön-



nítésnek főérve, hogy a klasszikus tanulmányok eredményessé tétele állítólag megkívánja a hosszabb, 8 éves tanfolyamot. Állítólag, mondtuk, mert a tapasztalat azt bizonyítja, hogy a klasszikus tanulmányok eredményes volta azoknak későbbi megkezdésével is biztosítható.

A 6. kérdésre<sup>1</sup> már az előző összefoglaló áttekintésben (6.) megadtuk a választ, amelynek értelmében a szóban forgó általános ismereteket lehetőleg egyféléképen és egyenlő terjedelemben kellene tanítani. Itt a döntés csak akörül foroghat, vajjon az alsó 2, 3 vagy 4 osztály legyen-e közös. Mi az utóbbit valljuk, mert ezeknek a szükséges közös ismereteknek tanítása 4 évnél szűkebb időre alig szorítható. Ez a min. kérdőpont kelti fel a közös alsó tagozat gondolatát, amittől a *latin kitolása* nem választható el; ezzel függ továbbá össze a *polgári iskola sorsa*. Mindezen súlyos kérdések elől nem térhetünk ki, ha tisztünknek lelkiismeretesen akarunk megfelelni.

Hogy a latin megkezdésének kitolása, illetőleg a közös alsó tagozat minden középiskolai reformnak veleje és egyben a min. kérdőpontoknak alapgondolata, azt Kornis Gy. is felismerte és bizonyítja azzal, hogy ezzel a tervvel foglalkozik legbehatóbban, ez ellen vonultatja fel súlyos érveinek egész sorozatát (l. id. h. 8—11. l.), de — nézetünk szerint — mellőzi a vele járó előnyöket. Odáig megy, hogy «az említett egységesítést középiskoláink *balkanizálásának*» minősíti.<sup>2</sup> Érvei közül a legfontosabbal, azzal a törvénnyel, amely szerint a művelődés haladása differenciálódással jár, már fent (4.) foglalkoztunk. Mi abban, hogy a 10 éves fiúk zömét a 4 népiskolai év után még ugyanannyi ideig együtt tartjuk, még nem látunk balkáni veszedelmet, hanem igenis az iskolarendszer felépítésének egyszerűsítése mellett előnyszámba vesszük a pályaválasztás kitolásának lehetőségét és a nemzet értelmiségének homogénebb kiképzését. Hogy ebbeli meggyőződésünk és állásfoglalásunk nem irányul a hum. gimnázium ellen, amelynek sorsáért ő is aggódni látszik, azt végső tételeink igazolni fogják. Jankovich miniszternek eredeti tervezete szintén a polgári iskola befogadására irányult, amit Schneller is helyeselt (id. hely 221., 223. l.).

Ebben a fontos, sőt legfontosabb elvi kérdésben, úgy vélem, ajánlatos és megokolt, hogy körülnézzünk a külföldi államokban is,<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Ezen kérdést illetőleg, úgy veszem észre, Kornis Gy. (id. h. 9—10. lap, 4. pont) téved vagy legalább is félreérti a min. kérdést. Az ugyanis nem azt mondja, hogy *valamennyi* ismeret közös, hanem csak *oly* ismeretekről szól, amelyek az *alsó* osztályokban *közösek*.

<sup>2</sup> Annyiban igaza van Kornisnak, hogy minél jobban megyünk keletre nyugatra, annál korábban kezdik a latin tanítását.

<sup>3</sup> A külföldi középiskolai tantervekre, ill. órabeosztásokra igen jó



anélkül természetesen, hogy a különleges magyar viszonyokat szem elől tévesztenők. Nem szándékozom a latin tanításának későbbi megkezdését, ezt az örök és kényes témát, ezúttal szándékosan megbolygatni,<sup>1</sup> de azt talán minden nagyobb izgalom és felzúdulás nélkül megállapíthatom, hogy még Németországban, a hum. gimnázium hazájában is mindinkább nő azoknak a száma, akik a latin nyelvnek kilenc éven át való tanítását a középiskolai ifjúság többsége részére nem tartják szükségesnek, hanem jóval kevesebbel beérik. Ime néhány adat. Németország: a latint a 4. oszt.-ban (UIII) kezdik a frankfurti Goethe-gimnáziumban, Altonában és a hannoveri «Leibnizschule»-ban, ahol a gimnáziumnak és reálgimnáziumnak 3 évfolyamú latinmentes közös alsó tagozata van; a lübecki «Katharineum» (egyesített gimn. és reálgimn.) három alsó osztálya közös és latinmentes; a drezdai «Dreikönigsschule»-ban (reálgimn.) a latin a 4. oszt.-ban kezdődik; a karlsruhei reformgimnáziumnak 5 évfolyamú alsó tagozata van, a latin a 4. oszt.-ban indul meg s í. t. A berni városi gimnáziumban a latint a 3. oszt.-ban kezdik meg. Svédországban, Norvégiában és Dánországban 1905-ben megvalósították az egységes középiskolát: a 3 évfolyamú népiskolára következik a 6 évfolyamú reáliskola záróvizsgával; ehhez csatlakozik a 4 évfolyamú gimnázium, úgyhogy ennek 1. osztálya párhuzamosan folyik a reáliskola 6. osztályával; ez a gimnáz-

szolgálatot tesz E. Horn «Das höhere Schulwesen der Staaten Europas» c. könyve. (2. kiad., Berlin 1907, 209 l.) Ennek a forrásműnek felhasználásával állította össze Fejér Lajos a görög és latin nyelv heti óraszámainak táblázatát Európa középiskolaiban. (L. a mezőtúri ref. főgimnázium 1906—7. évi értesítőjében megjelent programmértekezését: «A görög-latin remekírók és mai műveltségünk». 48 l.)

<sup>1</sup> M. Havenstein, a hum. gimn. híve, «Die alten Sprachen und die deutsche Bildung» c. könyvében (Berlin, 1919) elismeri, hogy a klasszikus nyelvek a jövő középiskolájában már nem tarthatják meg egyeduralmukat: «A klasszikus nyelvek tanítása nem nevel általában gondolkodó embereket, hanem filológusan gondolkodókat.» Arra a következtetésre jut, hogy a hum. gimnázium ezentúl csak tudós iskolaszámba mehet, amely az ókor tudományos kutatásának és a filológiának szolgálatában áll. Fokozatosan át akarja szervezni az új német «höhere Volksschule»-vé, amely a régi világnak még fennmaradó értékeit magában foglalja «in verdeutschter Gestalt». (Lásd Rein-féle Vierteljahrsschrift. 1920 ápr., 185. l.) Újabban Fináczy E. is így nyilatkozik: «Nagy kérdés, vajjon a latin tanulmányon alapuló irodalmi műveltséget legalább is nem közelíti-e meg például a francia nyelv és irodalom tanulmánya útján szerzett irodalmi műveltség?» (M. P. 1919, 4. l.) L. még Vilmos császár a filológusok ellen. (Schneller, id. hely 212. l.)



zium-nyomban kettéágazik, van egy reálgimnázium régi nyelvek nélkül és egy hum. gimnázium latinnal és esetleg göröggel. Hollandiában a hum. gimnázium 6 osztályú. Az angol középiskolák egészen elütnek a mi rendszerünktől, amennyiben ott mind szervezet, mind tanterv és óraszám dolgában teljesen szabad a verseny. Bulgáriában a 7 osztályú középiskolák vagy gimnáziumok vagy szakiskolák 3 évfolyamos közös latinmentes alsó tagozattal; ugyanígy a leánygimnáziumok. A 8 osztályú orosz és finn gimnáziumokban a latint a 3. oszt.-ban kezdik. Japánban az 5 évfolyamú középiskola a felső népiskola 2. évfolyamához (12. életév) csatlakozik. Ezt követi a főiskolákra előkészítő 3 éves tanfolyam. Az alsó középiskolákban csak élő idegen nyelveket (angol, német, francia) tanítanak, az utóbbiban szintén. A latin itt csak heti két, fakultatív órában szerepel a jogászok és bölcsészethallgatók részére.

A polgári iskola beolvasztásának gondolatával Németországban is foglalkoznak. Rein V. az oktatásügy szükségszerű egyszerűsítésének érdekében kívánatosnak tartja, hogy a *«Mittelschule»*-t a 16. életévig kiépítsék és a reáliskolával egyesítsék.<sup>1</sup> Abban sem lát veszedelmet, ha a 9 évfolyamos német középiskolát 8 évfolyamúvá alakítanak, mert — úgymond — minél kisebb az iskolaszervezet, annál intenzívebb munka folyik benne. Hivatkozik a 6 osztályú leányközépiskolákra is, amelyek teljesen beváltak. Ez az analógia nálunk is tanulságul szolgálhatna. Höfler Ad. bécsi egyetemi tanár *«Das Ganze der Schulreform in Österreich»* című művében (Prága 1918) a polgári iskola helyébe *«Volksmittelschule»*-t ajánl.

A polgári iskola beolvasztása mellett szól még (Poroszországban) a középiskolák alsó osztályaiba való tódulás és a felső osztályok elnéptelenedése. Ott 1914-től 1818-ig az alsó négy osztály tanulóinak száma 147.019-ről 161.373-ra emelkedett (9·8 %).

A 7. kérdés az előbbibe kapcsolódik, de kiegészíti a nevelési szemponttal. A 8 éves tanfolyamnak tagolását tanulmányi okokból már fent kifejtettük. Ehhez járul újabban a szabadabb tanulmányi mozgás a felső osztályokban. Ilyen tagolást tervezett eleinte Jankovich miniszter is, amit gyakorlati és didaktikai érdekből örömmel üdvözöl Schneller (id. hely 221. l.). Hiszen bizonyos szelekció már eddig is szükségesnek mutatkozott a 4. osztályt végzett tanulókra nézve.

<sup>1</sup> Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik. 1919 okt., 34. l. Braunschweigban a 6 oszt. reáliskola, Horn szerint (27), voltaképpen felsőbb polgári iskola (höhere Bürgerschule). Németországban a *«Realschule 2. Ordnung»* egyidőben a *«Höhere Bürgerschule»* elnevezést viselte. (L. Fr. Kreyssig: Realismus und Realschulwesen, Berlin 1872, 15. l.)



Nevelési és fegyelmi tekintetben is lényeges különbség mutatkozik a középiskolai ifjúság két különböző fejlettségű, ifjabb és idősebb csoportja között. Az utóbbiaknak az önkormányzatba való bevonása, legalább nálunk és a közelmúltban, nem mutatkozott valami áldásosnak. A tagolás mellett szólnak külföldi példák is: Ausztriában az «Unter- und Obergymnasium (-realschule)» hivatalos elnevezések (Horn 102, 106); ugyanilyen a tagolás Bazelben. Norvégiában az alsó tagozat, *Middelskolen*, záróvizsgával végződik; szintűgy Svédországban és Dániában (Horn 143, 153). Luzernben a 6 osztályú gimnázium felett van a 2 osztályú liceum. Badenben a «Gelehrtenschule» 9 osztályú és egy alsó és felső fokra tagozódik, amaz öt, ez négy osztálylyal. Ezt hivatalosan azzal okolják meg,<sup>1</sup> hogy a műveltségnek bizonyos egysége, kikerekítése szükséges azon nem csekély számú tanuló részére, akik a gimnáziumi 5. oszt.-ból az életbe vagy más tanintézetbe lépnek át. Még Pintér J. az ő 9 osztályú középiskolájában is kívánja a szelekciót az 5. és 6. oszt. között, vagyis tanulmányi okokból híve a tagolásnak a mai 4. oszt. után (l. id. h. 12. l.).

A 8. min. pont nem is annyira kérdés, mint felhívás az előző kérdőpontokon kívül eső javaslatok előterjesztésére. Szabatosabb fogalmazása annak, amit különben az «Egyéb megjegyzések» elnevezéssel szoktak jelölni. Ez a pont kedvező és hálás alkalmat nyújt az egyéni vélemények és tervek kifejtésére. Nehogy azonban ezek túlzásba csapjanak és szétfolyjanak, a pont szerzője igen helyesen odaillesztette, hogy a javaslatok «a középiskolai reform *belső tartalmára*» vonatkozzanak, tehát nem a szervezetre, óratervekre stb. Ez a belső tartalom, úgy véljük, nem lehet más, mint a helyesen értelmezett nevelő oktatás (erziehender Unterricht), amely elsősorban a tanerőktől függ és megköveteli a tanárképzésnek elméleti és gyakorlati mélyítését. Vonatkozhatik még a tantárgyakra is, illetőleg a feleslegessé vált régi tananyag kiselejtezésére és a szükséges új ismeretek befogadására. Ez a belső tartalom csakis nemzeti és erkölcsi lehet, amit már eddig is hangoztattunk.

8. *Pintér Jenő «új középiskolai tantervéről»* minden kötelező udvariasság nélkül is el kell ismerni, hogy érdekes és eredeti alkotás, amelyre szerzője sok időt és gondot fordított. Ebbeli elismerésünk azonban nem oldhat fel azon kötelesség alól, hogy munkáját komoly bírálat tárgyává tegyük. A szerző, legalább kifejezetten, nem reflektál a miniszteri kérdőpontokra és ezekkel merőben ellentétes megoldást ajánl. Mindnyájan aláírjuk, amit cikkének bevezető soraiban mond

<sup>1</sup> Lásd Aug. Joos: Die Mittelschulen im Grossherzogtum Baden Karlsruhe 1898, 535 l.; a 60—61. lapon.)



«Új tantervek készítésében óvatosaknak kell lennünk s a régi tanítási alapot körültekintően fel kell használnunk. Egy minden átmenet nélkül készült közoktatásügyi reform érzékeny károkat okozna» (7. l.). Szerinte továbbá «első szempont, hogy a középiskolák két fajtát, a gimnáziumot és a reáliskolát, közelebb hozzuk egymáshoz», hogy egyforma jogosítást kell adni mindkét intézet végzett növendékeinek, hogy a két iskola tananyaga sem lehet nagyon eltérő egymástól s í. t. Ezeket a szempontokat valljuk mi is, de nekünk legalább úgy tetszik, hogy azokat a szerzőnek sem sikerült egészen valóra váltani. Tervezetének főjellemvonása és szerintünk egyúttal legebbezhetőbb része a *kilenc* évfolyam! Amikor évek, sőt évtizedek óta azt tapasztaljuk, hogy még a népiskolának 4. osztályát «kiváló sikerrel végzett» tanulók is csak nehezen tudnak beleilleszkedni a középiskola tanulmányi rendjébe és nevelési légkörébe, bizony méltán gondolkodóba ejthet az a merész újítás, hogy ilyen kiváló sikerrel végzett tanulókat már a 3. osztályból vegyünk át még felvételi vizsgálat alapján is. Hiszen néhány sorral lejjebb magának a szerzőnek a lelkiismerete így szólal meg: «Természetesen kíváncsi, hogy a tanulók inkább a 4. elemi osztály sikeres elvégzése után jelentkezzenek az intelligenciájukat puhatól fölvételi vizsgálatra». És nyomban hozzáteszi, «hogy ezt bajos volna általánosan kötelezővé tenni», mert a társadalom így is épen elégnek tartja az egyetemet megelőző eddigi 12 évi tanulást (l. 8. lap lent). A szerzőnek ezt a sejtését mi bizonyosságnak vesszük és azt hisszük, hogy már ezen oknál fogva az egész reform a társadalmi közvélemény erős ellenzésén hajótörést szenvedni. Hiszen már a háború előtt is sok helyen és sokan hangoztatták, hogy a 6. életév még korai a rendszeres iskolázás megkezdésére és íme most a háború folyamán testben-lélekben elgyengült, leromlott nemzedéket már a 9. életévben fogjuk be a középiskolába, amelynek nevelési és tanítási eljárása annyira elűt a népiskolaétól, és vessük alá mesterséges és erőszakos érlelésnek! Jól tudom, hogy a Pintér ajánlotta újítás a külföldre hivatkozhatik, de ugyanott nem egy példát találunk annak ellenkezőjére is. Sőt újabban a fejlődés iránya, a differenciálás elvének megfelelően, az évfolyamok csökkentése felé hajlik. Így Rein, aki szerint a munka annál intenzívebb, minél kisebb a szervezet. A népiskola 3. osztályából a 9. életévben történik a felvétel a középiskolába t. k. Poroszországban, Bajor- és Szászországban, Württembergben, Badenben és még több kisebb német államban. Viszont Ausztriában a 10. életévben veszik fel a tanulót vizsga alapján a 8, illetőleg 7 osztályú középiskolába; ugyanígy Bázelen. Luzernben a 11. életévben a 6+2 osztályú gimnáziumba és a 12. életévben a 7 osztályú reáliskolába felvételi vizsga alapján



a népiskola 5., illetőleg 6. osztályából. Genfben a 7 osztályú gimnáziumba 12 éves korban az 5. elemiből; a zürichi 6 1/2 évfolyamú Literargymnasiumba 12 éves korban, ugyanott a 4 1/2 évfolyamú főreáliskolába 14—15 éves korban (közbeesik a Sekundarschule). Svédországban 9—12 éves korban történik a felvétel vizsga alapján; Norvégiában a 11 éves fiú az 5. elemi után a négyévfolyamú Middel-skolen-be (középiskola) kerül és innen 15 éves korában a 3 évfolyamú gimnáziumba. Belgiumban 11 éves kor és felvételi vizsga járja; Hollandiában a 6 évfolyamú gimnáziumba a 12. életév után vizsga alapján történik a felvétel s í. t. Mi, akik mindig nagyra tartottuk a német kultúrát, ebben nem követnők példájukat, mert előttünk jóval fontosabb az, hogy gyermekeinknek időt engedjünk a testi és szellemi kifejlődésre, tehetségeik természetes kibontakozására. Ezt pedig nem igen fogjuk előmozdítani azzal, hogy a 9 éves gyereket heti 30 órára kötelezzük (amiből csak kettő jut a tornának, az egészségtannak pedig semmi!), vagyis arra, hogy hat napon keresztül 8-tól 1 óráig görnyedjen a padban és szívja magába a tudományt s a rossz iskolai levegőt, jóllehet eddig a 10—14 éveseket is csak heti 28 órára fogtuk be és a szerző maga a 15—18 éveseket is ezentúl ugyanazzal az óraszámmal (30) szándékozik megterhelni. Amit Pintér a túlterhelés vádjá ellen felhoz (17. l.: ad B), azt nem tartjuk helytállónak.

Nem érthetünk egyet a t. szerzővel abban sem, hogy a leánygimnázium és leányreáliskola tantervei *teljesen azonosak* legyenek a két fiúközépiskola tantervével.<sup>1</sup> Nem is szólva arról, hogy a két rendbeli középiskolai fiatalságnak ilyen teljesen azonos tantervére, tudtommal, még a külföldön is alig akad példa, itt a differenciálás a feminizmusnak minden erőszakoskodása ellenére annyira jogsult, hogy bővebb megokolásra talán nem is szorul. A természettel szembeszállva, ne akarjuk a nőt és a férfit szellemi és lelki tekintetben uniformizálni. Azt, ami örökké női, semmiféle közös tanterv nem fogja kiirtani; az ilyen, hogy úgy mondjam «szellemi koedukáció» nem fogja az anyát arra képesíteni, hogy az apát pótolja, avagy viszont megfordítva. Még csak néhány rövid megjegyzést. Eddig az, aki a népiskola 4. osztályát elvégezte, nálunk a számárlétrán átesúszhatott és felkapaszkodhatott akár az egyetemig. Ez természetesen nem volt rendjén. Most azonban az ellenkező végletbe készülünk esni. Pintér a felvételi és selejtező vizsgák rendszerét az egész vonalon meg akarja honosítani, ami talán több a kelleténél. Mi a selejtező vizsgát, illetőleg szigorúbb osztályozást a 4. osztály (alsó tagozat) után üdvösnek tartjuk, de felvételi vizsgát csak azoktól követelnénk,

<sup>1</sup> A tornát is ide érti?



akik a tudós iskolába, gimnáziumba, óhajtanak lépni. Szerzőnk a felvételi vizsgát még numerus clausushoz kötné (8. l.), amelynek szerintem semmiféle kurzusban nincsen létjogosultsága és amely merőben ellenkezik a «Szabad utat a tehetségnek!» fennen hirdetett és ugyancsak időszerű követeléssel. Ehhez jussa van minden magyar embernek, aki Magyarországon született.<sup>1</sup> Ha már minden áron numerus clausus kell, akkor tessék az osztályok tanulólétszámát apasztani és megtartani. Azt sem igen tudom elképzelni, hogyan óhajtja a szerző megállapítani a középiskolába lépni szándékozó 9 éves nebulók «megbízhatóságát» (9. l.), mert a gyermek csak nem bűnhődhetik szülőjének esetleges megbízhatatlanságáért! S nem a pedagógusnak hivatása az, hogy a szülő bűneit, megtévelyedését gyermekein megtorolja. Végül még a tervezetnek egy látszólag kicsiny, de a valóságban végzetesnek ígérkező tévedésére akarok rámutatni. Pintér szerint (8. l.): «Azok a tanulók, akik a polgári iskola 4. osztályának bevégzése után nem akarnak inasok (sic!) lenni, tovább tanulhatnak a 4 évfolyamú középfokú kereskedelmi, ipari, vagy mezőgazdasági iskolákban és a szintén 4 évfolyamú tanítóképzőkben. Ugyanide jelentkezhetnek azok az 5. osztályt végzett középiskolai tanulók is, akik nem folytatják vagy nem folytathatják tanulmányaikat a gimnáziumok és reáliskolák 6. osztályában». Eszerint az a (jobb) tanuló, aki a népiskolai 4. osztályból felvételi vizsga alapján lépett a középiskolába, egy évet veszít azzal a (gyengébb) tanulóval szemben, aki ugyanabból az osztályból felvételi vizsga nélkül a polgári iskolába lépett. Némi ellenmondást látunk abban is, hogy a könnyebb polgári iskolába való átlépés csak a népiskolának 4. osztályából történhetik, míg a nehezebb középiskolákba esetleg már a 3. osztályból. A buzgó szerző, talán kissé korán, óraterveket, sőt tananyagbeosztást is készített. Minthogy erre valójában csak legutoljára kerül sor, ezekre a részletekre ezúttal nem terjeszkedem ki. (Lásd La Fontaine: *La laitière et le pot au lait*).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Az érzékeny franciák szerint: *La patrie est le pays où nous sommes nés.*

<sup>2</sup> Ezen cikk kefelevonatának javítása közben jelent meg a Tan. Közl. f. é. 1—2. sz.-ban (okt. 1.) Pintér Jenőnek *Az új középiskolai tanterv javaslatának módosítása* c. közleménye, amely az időközben folytatott tárgyalások figyelembevételével készült, javított tan- és óraterveket mutat be. Készséggel és meglelégedéssel állapítjuk meg, hogy a tan- és óraterveknek ez a javított és részben bővített kiadása jóval rokonszenvesebb előttünk és realisabb is, mint volt az eredeti. Arra, hogy a régi és az új terveket részletesen egybevegyük, sajnos, nincs elég terünk s azért minden érdemleges hozzászólás nélkül ezúttal csak néhány lényegesebb és feltűnőbb eltérésre mutatunk rá. Ezek közül legfontosabb az, hogy a szerző





## IV.

9. Az eddigi túlsok kritika és negativum után itt az ideje, hogy saját javaslatainkat előterjesszük mintegy válaszul a 8. min. kérdőpontra. Mielőtt azonban főbb vonásaiban bemutatnók a középiskolának azt a szervezetét, amely a mai viszonyok és a jövő követelmények szemmeltartásával bennünk kialakult, előrebecsátjuk a következőket. Valahányszor az idő és légkör megtelik reformbacilusokkal, megannyi pedagógiai egyéni akcióként sűrűn teremnek az érdekes és tetszetős reformtervek, eredeti és merész tervezetek, amelyek rendszerint híján vannak annak a fontos kelléknek, amelyet végig-gondolásnak szoktunk nevezni. Ezeknek szerzői rendesen annyira szerelmesek csodagyermekükbe, hogy tőle s csakis tőle remélik a megváltást az iskolaügy terén. Engem, őszintén szólva, nem bánt az ilyen majomszeretet és azért a legnagyobb lelki nyugalommal terjesztem elő a következő tervet, amely az idők és események követelte továbbfejlesztése annak, amelyet ép 30 évvel ezelőtt, 1890 május 24-én, bocsátottam a nyilvánosság elé<sup>1</sup> és amely — ezt bizonyára megelégedéssel állapíthatom meg — nagyjában megfelel annak a tervezet-

egy harmadik középiskolai típus, a reálgimnázium felvételére szánta el magát (latinnal és némettel). A tantárgyak közül kimaradt a világirodalom, míg a jogi és közgazdasági ismeretek «társadalomtan» címmel a reáliskola és reálgimnázium 5. és 6. osztályában heti 2—2 órával foglalnak helyet (háta a gimnáziumban?). A latin a g.-ban a 2., a rg.-ban a 3. osztályban kezdődik; a német a r.-ban és rg.-ban a 2., a g.-ban a 3. osztályban. A filozófia a rg.-ban a három felső osztályban összesen 8 órával szerepel, a r.-ban és g.-ban a legfelső osztályban heti 3 órával. A hittan és a torna mind a három középiskola két alsó osztályában heti 3—3 órát kap. Az I. oszt. heti óraszámát sikerült 28-ra leszorítani. A mai középiskolák átszervezését illetőleg a szerző (I. Tan. Közl. 3. l.) lényegében elfogadja a mi álláspontunkat. Az új terveknek — amint láttuk — még most is vannak szépséghibái.

<sup>1</sup> A brassói tanári kör évi gyűlésén (I. Tan. Közl. 1889—90, 703—5. l.). Ezen terv szerint a 8 osztályú egységes iskola két 4—4 osztályú tagozatra oszlik; az alsó, általános csoport a nemzeti műveltséget közvetítendő, de felölelné a németet is; a 4 év után az áthelyező, ill. záróvizsga kötelező. A felső tagozatban a nyelvek kivételével valamennyi tantárgy közös; az 5. oszt.-ban kezdődnek a francia, latin, ill. görög tanulása, úgyhogy itt a következő három elágazás lenne: 1. reáliskola franciával, 2. reál-gimnázium franciával és latinnal, 3. hum. gimnázium latinnal és görög-gel. (L. még Tan. Közl. 1891—92, 553. l. f.) — Az órabeosztást *Stunden-einteilung einer kombinierbaren Einheitsschule* címmel a Lange-féle *Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen* (1892 ápr. 29., 32. l.) közölte.



nek, amelyet a miniszteri kérdőpontok a sorok között sejtetnek, nemkülönben annak, amelyet Fináczy E. vázolt tavaly «A középiskolák egységes jogosítása» című elnöki megnyitójában (M. P. 1919, 5. 1.). Olyan 8 osztályú középiskolára gondolok, amelynek 4 évfolyamú alsó tagozata megfelelne a gimnázium és reáliskola 4 alsó osztályának és magába olvasztaná a polgári iskolát is. Ennek az alsó középiskolának 1. osztályába vizsga nélkül beléphetne mindenki, aki a népiskola 4. osztályát legalább jó (esetleg jeles) eredménnyel elvégezte; a gyengébbek felvételi vizsgát tartoznának tenni. A felső tagozat egy-egy modern nyelvi (francia vagy angol) és latin irányra (reálgimnázium) ágazódnék.<sup>1</sup> Akik ettől a csúnya «furkáció» szó miatt idegenkednek,<sup>2</sup> gondolják meg, hogy az ú. n. «szabadabb mozgás a felső osztályokban», de még inkább a «differenciálás» lényegében szintén megoszlást, szétágazást jelent. Ugyancsak az alsó tagozat fölé kerülne — Kornissal és Pintérrel egybehangzóan — a középfokú ipari, kereskedelmi és gazdasági iskolák s a tanítóképzők. Az átlépés ezekbe a felsőbb tagozatokba az alsó tagozat 4. osztálya után a szelekció és minősítés érdekében megejtendő és az eddiginél szigorúbb vizsga alapján történnék a pályaválasztási tanácsadás igénybevételével. Hát a gimnáziumokkal mi lesz? kérdezhetnék joggal. Ezeket korántsem akarjuk a magyar föld színéről eltörölni, csak számukat lényegesen csökkenteni.<sup>3</sup> Budapesten pl. az eddigi 23 (köztük 5 felekezeti) helyett elég lenne 6; a vidéki városokban 1—2. A gimnáziumokba való felvételt feltétlenül vizsgálathoz kötném, hogy az mint tudós iskola teljesíthesse igazi hivatását. Előrelátható, hogy az autonóm felekezetek többsége ragaszkodni fog gimnáziumaihoz, úgyhogy túlnyomó részben az állami gimnáziumokat kell majd átszervezni. Ez a megoldás, úgy gondolom, egyszerű, eleget tesz a differenciálás váltig hangoztatott elvének és az iskolaügyi fejlődés folytonosságának; emellett minden nagyobb rázkódtatás nélkül megvalósítható s alig jár technikai nehézségekkel és költségtöbblettel. Bizonyos neme ez a tanügy-szervezeti koncentrációnak, amelyben valamennyi középiskolai típusnak képviselője és érvényesülése biztosítva van. Mert nem szükséges, hogy mindegyik középiskola feltétlenül mindkét felső tagozattal rendelkezék; a reáliskolák megmaradnának reáliskoláknak, a gimnáziumokat átszerveznék részben reáliskolákká, részben

<sup>1</sup> Esetleg — minden óra- és tantervi nehézség nélkül — a latin, illetőleg a francia vagy angol tanítása már a 3. oszt.-ban is megkezdődhetnék.

<sup>2</sup> Az 1902. évi ankétén Erődi B. és Dóczy I. a furkáció mellett foglalt állást. (L. Schneller, id. hely 220. l.)

<sup>3</sup> 1913—14-ben volt 229 középiskolánk, m. p. 195 g. és 34 r.



reálgymnáziumokká, részben esetleg az említett egyéb középfokú iskolákká. A polgári iskolák a helyi szükséglethez képest vagy megmaradnának alsó középiskoláknak, vagy valamelyik felső tagozattal kiegészítendőek. A különböző típusú középiskolák arányszámairól még ráérünk beszélni.

10. Immár elérkeztünk dolgozatunk befejező részéhez, s ebben *tételekbe* óhajtjuk összefoglalni az eddigi eredményeket. A középiskolai reform azonban oly régóta vajudik, vele annyian és olyan behatóan foglalkoztak, hogy bizonyos elvek szinte egyértelműen lecsűrődtek, jóllehet mindmáig nem sikerült őket valóra váltani. Nehogy tehát minden alkalommal újra kelljen kezdeni a dolgot, de egyben a vitának eredményesebbé tétele érdekében is, úgy vélem, célszerű lesz külön-külön csoportba foglalni egyrészt a már nem vitás tételeket és követeléseket, másrészt azokat az elvi kérdéseket, amelyek tekintetében egységes megállapodás még nem történt és amelyekkel nézetem szerint a most következő vitának első sorban kell foglalkoznia.

I. A középiskolák újjászervezésében általánosan el vannak fogadva a következő irányelvek, ill. követelések:<sup>1</sup>

1. A középiskolai reform nem történhetik meg a középiskolai tanárság meghallgatása és közreműködése nélkül.

2. A történeti fejlődés folytonossága mellett a középiskolát nemzetibbé kell tenni a nyugattal való kapcsolat fenntartása mellett, amit ki kell egészíteni az új szomszédok és a kelet felé irányuló tekintettel.

3. A természettudományok mellett helyet kell szorítani a közgazdasági<sup>2</sup> és társadalmi ismereteknek és a testi nevelés ügyét az eddiginél jobban fel kell karolni.

4. Hogy a középiskola megfelelhessen az eddigi és az újabb követelményeknek, végre fel kell szabadítani a nyelvprobléma bilincsei alól.

5. Ami a «belső tartalmat» illeti, a nemzeti szempont mellett első hely illeti meg a nevelés elhanyagolt érdekeit. Intenzív munkára

<sup>1</sup> V. ö. a szerzőnek a budapesti tanári körben «A középiskola a háború után» c. 1918 febr. 9-én tartott előadásával kapcsolatban előterjesztett tételeket (Tan. Közl. 1918, 429—32. és 456—58. l.).

<sup>2</sup> Lásd Laurentzi V.: A közgazdasági szellem a középiskolai tanításban (M. P. 1918, 255—65. l.). Régibb adatok: Trefort miniszter nyilatkozata a közgazdasági ismeretek terjesztéséről. (Tan. Közl. 1887/8, 348. l.) Az Orsz. Közokt. Tanács kis tanácsa javasolta, hogy a nemzetgazdaságtan rendkívüli tárgy legyen, az összes ülés azonban ezt ellenezte és elhatározta, hogy a 7. oszt. ban a politikai földrajzzal kapcsolatban tanítsák. (Tan. Közl. 1886/7, 195. l.) A nemzetgazdaságtan tanítása a középiskolákban. (Tan. Közl. 1887/8, 745. l.) A svájci pedagógiai közvélemény is azt vallja, hogy a nemzetgazdaságtan és a jogi ismeretek az általános műveltséghez tartoznak.



van szükség, igazán becsületes tanításra és tanulásra, ami még a szervezet hiányait is pótolni képes.

6. Szám és területi elhelyezés tekintetében egészséges arányt kell teremteni a középfokú iskolák különböző fajai között.<sup>1</sup>

7. A középiskolai reformot szervesen össze kell kapcsolni a többi középfokú iskolák újjászervezésével és lehetőleg egyszerre megvalósítani.

8. Valamennyi középfokú iskolán belül lehetővé kell tenni az átlépést.

9. A reformban a differenciálás elve a szükséghez képest érvényesítendő.

10. Egységes jogosítás a középfokú iskolák minden fajára.<sup>2</sup>

11. Az egy intézetbe és egy osztályba járó tanulók létszámát csökkenteni kell. (Pintér a 9. lapon 40-et ajánl.)

12. A középiskola 4. osztálya után selejtező, ill. minősítési vizsga legyen. (Pintér 12. l.)

13. A tanárképzés javítása, illetőleg fejlesztése állandóan napirenden maradjon. (Pintér 12. l.) Idejekorán gondoskodni kell arról, hogy az új szakokra (közgazdaság, ipar, angol és nemzetiségi nyelvek) kellő számban megfelelően képzett tanerők álljanak rendelkezésre.

14. A polgári iskolák 4. osztálya fölé gazdasági, ipari és kereskedelmi középiskolák szervezendők. (Kornis 5. l., Pintér 8. l.)

II. Megegyezés, illetőleg egyértelműség még nincs a reformnak következő alapvető kérdéseiben, amelyeket előző fejtegetéseinkben megvilágítani igyekeztünk:

Fenntartandó-e a háromféle középfokú iskolának, a gimnáziumnak, reáliskolának és polgári iskolának mai merev elkülönítése? Menynyire mehetünk az alsó osztályok egységesítésével (közös alsó tagozat)? Beolvasztható-e a polgári iskola a középiskolák alsó osztályaiba?

Ezekre a kérdésekre és egyben a miniszteri kérdőpontokra végső eredményben imígy válaszolunk:

1. A középiskolák alsó 3—4 osztálya egységes tantervet nyerjen; a polgári iskolák ezen alsó osztályokba olvasztandók be. Ezen általános középiskola felső tagozata latin és modern ágra válik (reál-gimnázium és főreáliskola).

<sup>2</sup> L. Benisch A.: Középfokú iskoláink elhelyezése (M. P. 1918, 11—31. l., ugyanott a 12. l. a specialista szerző utal régibb idevágó részlettanulmányaira). Régibb keletű: Dr. Bezdek József «A középiskolák elosztása hazánkban». (Különlenyomat a nagyváradi áll. főreáliskola 1909—10. évi értesítőjéből, 16 l., középiskolai térképpel.)

<sup>1</sup> L. A. Maurer: Der Aufstieg der Begabten und das Berechtigungswesen (Monatschrift f. höh. Schulen, 1916, 543—61. l.). A jogosítások. Lurz cikkének ismertetése a Pharusból. (M. P. 1918, 236. l.)



2. A nagyobb városokban a szükséghez képest egy vagy több hum. gimnázium nagyjában változatlanul meghagyandó, de úgy, hogy a görög helyett valamely élő idegen nyelv (francia vagy angol) is választható legyen. A gimnáziumba való felvétel vizsgához kötendő.

Ezenkívül arról a kisebb jelentőségű kérdésről kellene dönten, vajjon a felvételi vizsga a középiskolába lépő valamennyi tanulóra kötelező legyen-e, vagy az én javaslatom szerint csupán azokra, akik a jónál (esetleg jelesnél) gyengébb eredménnyel végezték a népiskola 4. osztályát, úgyszintén kivétel nélkül azokra, akik gimnáziumokban folytatják tanulmányaikat.

Előre látom, hogy ennek a javaslatnak ütközőpontja a polgári iskola, illetőleg annak a középiskola alsó tagozatába való beolvasztása lesz, amiről többen, Kornis is, azt hiszik, hogy a középiskola szintájának leszállítását fogja maga után vonni. Jóllehet én ennek ellenkezőjét, a polgári iskola haladó fejlődését, felemelését remélem az újítástól, az aggodalmaskodók megnyugtatóására egy kivezető útra utalok, amely forma-technikailag is egyszerűen megvalósítható. Ez az átmeneti vagy részleges megoldás, amely minket pedagógiai tekintetben ugyan nem elégít ki, egyszerűen abból állna, hogy a polgári iskolákat ezúttal a reformból kikapcsolnók, illetőleg beérnök azzal, hogy középfokú ipari, gazdasági és kereskedelmi felső tagozatokkal kiegészítenők. De még ebben az esetben is gondoskodni kellene arról, hogy a 4. osztályt végzett kiváló tanulók nagyobb nehézség nélkül átléphessenek a középiskola 5. osztályába.

Tisztelt Társaság! Javasлатаimban kerülni igyekeztem a szélsőségeket mindkét irányban: tartózkodtam a meglevőnek, történelmileg kialakultnak tagadásától ép úgy, mint a mindenáron való újítástól, hogy Kornis szavával éljek, a neomániától. Ha valaha és valahol, úgy ma és nálunk van helyén az arany középút. Gondoljuuk arra is, hogy a középiskola köntösét nem szabad túlságosan szűkre a mai Magyarországra szabni, hanem olyanra, hogy a holnapi, ismét megnövekedett Magyarországnak is megfeleljen. Pedagógiai értelemben is meg kell óvni az ország épségét, integritását, hogy képesek legyünk szellemi szükségleteinket minden irányban saját erőnkől ellátni.

Jól tudom, hogy előadói tisztetemnek csak felette hiányosan feleltem meg, de bízom abban, hogy a fejtegetéseimhez fűződő vita pótolni fogja fogyatéko sságomat és mindannyiunknak közös szent ügyét lényegesen előbbre fogja vinni.

KEMÉNY FERENC.



## IRODALOM.

**Imre Sándor: A magyar nevelés körvonalai.** Tizenkét dolgozat. Budapest, 1920. Stark Ferenc kiadása. (8-r., 158 l.) 22 K.

Nem a ma szülöttei, immár évtizedes pálya belső egységének tanubizonyságai ez írások. Évek távolsága van köztük időben, de nem eszmében, hévben, erőben. Ha a gondolatoknak, terveknek, javaslatoknak e dúskezü magvetése termékeny talajba — erős hitű nevelők és követő tanítványok lelkébe — hullana, akkor kihajtana és sudárba szöknék végre a mi nevelésünk, a magyar nemzetnevelés senyvedő fája, Imre Sándor pedagógiájának vezéreszméje, célja, hitvallása.

Miben látja a nevelés főirányítóit pályája kezdetén a tanszékére lépő ifjú tanár? Két döntő tényezőben. Az egyiket a mult század hagyta örökül reánk, hogy vezérünk legyen a jövőben is: a *nemzeti* gondolat ez, melynek kialakítása legfőbb célja nevelői tevékenységünknek. A másik eszme sokkal régebbi eredetű; ennek kell áthatnia s megelevenítenie az oktatást, s ez nem más, mint a *keresztény* szellem, melynek alapelvei az igazságért való lelkesedés és az ember-szeretet. Vajjon mily «áramlat-keresésből» maradt hű e vezérelvekhez Imre Sándor munkássága a multnak annyi színű áramlata közegett mind mai napig?!

E dolgozatok — különböző időben (1901—1917) s különböző helyeken tartott beszédek, cikkek, előadások — szellemének s e szerény sorok célzatának is talán legjobban eleget teszünk, ha összefoglaló módon az alapvető eszmék szempontjából vesszük szemügyre e fejtegetéseket. Mert e gondolatok, bár külön-külön tárgyalva, mind szoros összefüggésben vannak egymással s Imre Sándor pedagógiájának integráns részeit teszik. E pedagógiai eszmekör középpontjában, a közművelődés és nevelés legtávolabbi mezeit is átfogó kisugárzással, a *nemzetnevelés* eszméje áll. Külön műve szól a szerzőnek e tárgyról; azonban a fogalmat itt is, úgyszólván minden egyes cikkben újra meg újra, más és más oldalról tudja megvilágítani és elmélyíteni. Ez köznevelési tevékenységének éltető forrása, terveinek és javaslatainak szem elől nem tévesztett végcélja és irányítója. A legnagyobb magyarnak gondolkodásában látja ez eszmét legjobban megtestesítve. «E kifejezés (a nemzetnevelés) megjelöli azt a tényt, hogy a nevelés mindig a nemzet körében folyik és (az egyének útján) arra hat; meg azt a körülményt, hogy a nevelést mindenben nemzeti tudatosság vezesse» (*Széchenyi és a magyar nevelés jövője*); vagyis, mint másutt kifejti, «az egyes embereket, valamennyit, a nemzeti feladatok betöltésében való tudatos részvételre kell előkészíteni.» A pedagógiai irányok közül a személyiség neveléséhez kapcsolódik ez a



gondolat legszívósabban (*A magyar nevelés történetének jelentősége*). A nemzeti cél kitűzésével a nevelés társadalmi és egyéni feladatának egyaránt eleget teszünk, mert a nemzet az egyénre nézve az egész emberi közösség megtestesítője, a közösségre nézve pedig egyéni alakulás. A nemzetnevelés fogalmából két fontos követelmény származik: az egyik az, hogy a nevelésnek a nemzet helyzetéhez kell alkalmazkodnia, a másik meg az, hogy a nép jellemét kell szem előtt tartania (Br. Wesselényi Miklós Szózata).

Az ekként értelmezett nemzetnevelés kialakulásától azonban még messze vagyunk. Nem ismerjük mindenekelőtt a nemzeti jellem teljes képét, hogy ahhoz alkalmazkodhatnánk; sőt a már fölismeret vonásoknak sem teszünk nevelésünkben eleget. Ezen kell elsősorban segítenünk s a nemzeti jellem képét minél tökéletesebben kialakítanunk (*Magyar vonások nevelésünkben*). A nemzetnek eddigi nevelése nem volt sem rendszeres, sem eléggé nemzeti. A jövő alapját a multtal, a magyar nevelés és művelődéstörténet feltárásával kell megvetnünk s azt a nevelés egyetemes történetével párhuzamba állítanunk (*A magyar nevelés történetének jelentősége*). Imre Sándornak szilárd a hite a nevelésnek a nemzet jövőjére kiható döntő jelentőségében s ezért kimondja a nagyfontosságú szót: a nemzeti egységet igazán csakis a köznevelés egysége alapozhatja meg. Ezt az egységet, melyet a mi viszonyaink közt csupán értelmi s nem érzelmi úton érhetünk el, nem külső szabályozás, hanem csak a nevelők személyiségének belső, lelki egysége biztosíthatja. A cél elérésére a szerző egész munkaprogrammot ad, melynek megvalósítása — tekintettel a köznevelés tényezőinek oly sokfelé való szétágazódására — nem könnyű, de annál szükségesebb feladat. (*A köznevelés belső egysége és a nemzeti egység, 1915.* — Hová jutottunk ez egységtől azóta is!) Itt lehet megemlíteni a tudománypolitika szükségét és fogalmát, mely «a tudományos munkának a nemzeti jövőre tekintő szervezését és tervszerű fejlesztését jelenti» (*Tudománypolitikai kérdések*). Mily lendületet eredményezne ez az energiafelhasználás, az utódok nevelése stb. szempontjából is! A nemzetnevelés fogalmából következik, hogy az nem lehet pusztán pedagógusok belső ügye; a társadalomnak is ki kell vennie részét a munkából. Így pl. a társadalom különböző, művelt és érdeklődő rétegeinek feladata volna az egységes köznevelési törvénynek előkészítése, melyben azonban csupán az elv és a keretek volnának leszögezendők a fejlődés szabadságának meghagyásával. Fontos volna az egyes vidékek művelődési és nevelési állapotrajzának elkészítése is (*Társadalmi jogalkotás és nevelésügy*).

Az eddigiekből nyilvánvaló s a szerző meggyőződéssel hirdeti is, hogy a tanítónak hivatása és munkája körülményei folytán poli-



tikusnak is kell lennie, mert az iskola és a közösség kapcsa szét-téphetetlen, s a művelődési politika tudatosságából fakad a nevelés tudatossága. Ámde a politika az igazi pedagógusnak sohasem jelent pártpolitikát! (*Pedagógia és politika.*) A világháború és a nevelésügy kapcsolata is élénken foglalkoztatta a szerzőt, kinek a kérdés megindításában és kidolgozásában tudvalevőleg jelentős része volt. Kiemeli, hogy a háborúval s tanulságaival a jövő érdekében kell foglalkoznunk (*A háború és a pedagógia*). Háborús fogalom, de ha valaha volt, úgy most volna legnagyobb szükség a többtermelés megvalósítására, melynek a nevelésben és a népművelésben rejlő alapjait tárta föl a szerző egyik előadásában (*A többtermelés pedagógiai követelményei és a nemzethozzászólás*).

Mindezzel s Imre Sándor egész pedagógiai gondolkozásával közeli kapcsolatban van annak a három mult századi kiváló államférfiúnknak szellemi iránya és működése, kik közül a legnagyobb magyarnak művelődéstörténeti és nevelésügyi jelentőségével külön műben foglalkozott a szerző. Széchenyi, Wesselényi, Eötvös: mind a hárman a művelődés politikusai, akik a műveltségben, a köznevelésben látják az állapotok forrását s a javítás lehetőségét; mind a hármuk működését a nemzeti eszme, a nemzeti egység célja irányítja, s mind a hármuk eszméi és javaslatai, sajnos, nagyobb részükben még ma is csak eszmék és javaslatok. Széchenyi István felfogásában a politikai s nevelési feladat egy; «nemzethozzászólás» az értelmi műveltségnek, a nevelés értelmi tényezőinek fontosságát hangsúlyozza, ez azonban nem jelent sem pusztá ismeretközlést, sem az erkölcsi irányzattal való szembehelyezkedést. Reális alapokból kell kiindulni s a tömeg mozgató rugóját, az érdeket és haszonvágyat kell megnemesítve az oktatás és nevelés szolgálatába állítani (*Széchenyi és a magyar nevelés jövője*). Br. Wesselényi Miklós Szózatának tárgya a nemzetiségi veszedelem (mennyi balsejtelme vált valóra!), amellyel szemben a nemzeti egységnek főeszközét ő is a művelődésben, az értelmi műveltség (belátás) fejlesztésében s közös érdekkörök teremtésében látja. Nevezetesen a «nemzet helyzetéhez és a nép jelleméhez alkalmazott nevelés» gondolata, melynek kidolgozására törvényhozási bizottságot sürget (*Wesselényi Szózata és a köznevelés*). Harmadik a sorban, de nem kisebb rangban báró Eötvös Józsefnek mint kultúrpolitikusnak alakja, ki mintegy összekötő kapocs a mult és jelen között. Idevágó programját (a köznevelés mint az állam gondoskodásának feladata, a társadalom nevelésügyi érdeklődésének szükségessége, a nevelésnek az élet viszonyaival való kapcsolata, a művelődés és iskolázás lehetővé tétele) a haladás és fejlődés szabadságának eszméje hatja át (*Br. Eötvös József közművelődési politikája*).



Ezekben számolhatunk be Imre Sándor könyvének főgondolatairól, de korántsem hisszük, hogy mindezzel e mélyen szántó fejtegetések eszmei bőségét kimerítettük volna. Egy célt azonban talán mégis sikerült némileg megközelítenünk: éreztetni e dolgozatoknak s azokon át szerzőjük gondolati és működési irányának azt a pedagógiai és művelődésügyi jelentőségét, melyet köznevelésünkben betölt. E jelentőség mindenekelőtt abban a tudatos egységesítésben dombo-rodik ki, mellyel Imre Sándor köznevelésünknek összes problémáit, feladatait és tényezőit egy magasán álló célra, a nemzetnevelés eszméjére tudja vonatkoztatni. Megvan benne a kiváló kultúrpolitikus rendszerező, áttekintő, kezdeményező tehetsége, aki irányt, utat tud jelölni elvszerű alapon, de anélkül, hogy lába alól a reális talapzatot elveszítené. Mint tudóstól sokat lehet tőle különösen módszeres eljárás tekintetében tanulni, főleg a neveléstudomány kezdő munkásainak. S a nagy cél érdekében éppen azt kell kívánnunk: vajha támadna Imre Sándornak minél több tanítványa és követője, akik az ő kijelölte irányban az ő kijelölte feladatokat megoldani s a magyar közművelődés, nemzetnevelés épületét teljesen fölépíteni segítenék!

*Hajdu János.*

## ÚJ MAGYAR KÖNYVEK ÉS LAPOK.

**Pauler Ákos: Bevezetés a filozófiába.** (A Pantheon ismeret-tára.) Bp., 1920. Pantheon. (8-r., XV+319 l.) 80 K.

**Imre Sándor: Nemzeti önismeret.** (A Szabad Lyceum kiadványai. Sajtó alá rendezték Pályi Sándor és Bibó István dr. 1919/20. 12. sz. Magyarország ismertetése. I. — Különlenyomat a Néptanítók Lapjának 1920. évi 9—12. számából.) Bp., 1920. (8-r., 24 l.) 3 K.

**Dr. Deptner Tibor: Népművelés és a szabadoktatás.** (A Szabad Lyceum kiadványai. Sajtó alá rendezték Pályi Sándor és Deptner Tibor dr. 1919/20. 17. szám. Időszerű kérdések. VIII. — Különlenyomat a Néptanítók Lapjának 1920. évi 15—17. számából.) Bp., 1920. Lampel. (8-r., 32 l.) 5 K.

**Baranyai Gyula: Egységes középiskola.** Köznevelési teendőink a háború után. Bp., 1920. Lampel. (8-r., 28 l.) 8 K.

**A budapesti m. kir. egyet. közgazdaságtudományi kar szervezete és tanulmányi szabályzata.** Bp., 1920. Kilián biz. (N. 8-r., 58 l. 3 t.) 15 K.

**Magyar Tanító.** A Magyar Tanítók és Tanárok Nemzeti Szövetségének közlönye. Felelős szerkesztő Urbányi C. József. Szerk. Ekamp Nándor, Havadi Barnabás és Vándory Dezső. Kiadja a Magyar Tanítók és Tanárok Nemzeti Szövetségének elemi iskolai csoportja. Megj. havonként. I. évf. 1920. Szerk. és kiadóhiv. VIII., Mária Terézia-tér 8. I. 53. Előfiz. egész évre 56 K.



## VEGYES.

**A magyar tanügy külföldön.** Az utóbbi időben, sajnos, mind ritkábban esik szó a magyar közoktatásügyről a külföldi szaksajtóban. Mostanában azonban egy új tanügyi hetilap jutott kezünkbe, az Ostendében Edward Peeters szerkesztésében flamand nyelven megjelenő *Het Schoolblad voor Vlaanderen*, amelyben több magyarországi pedagógiai levéllel (*Opvoedkundige brieven uit Hongarië*) találkozunk. E levelekben — a folyóiratnak 19., 20., 29., 30. és 37. számában — Kemény Ferenc tagtársunk ismerteti röviden a hazai oktatásügynek fontosabb eseményeit. Élénk színekkel rajzolja a magyar kultúra kétségbeesítő helyzetét a megszállt területeken; elnökünknek a Magyar Pedagógiai Társaságban tartott előadása kapcsán beszámol a bolsevista uralom romboló tanügyi gazdálkodásáról, majd az ennek nyomán támadt erős visszahatásról, a külföldnek áldásos gyermekmentő mozgalmáról, a megcsonkított országban szükségessé vált tanügyi intézkedésekről (felvételi vizsga, numerus clausus stb.). A külföldnek irántunk tanúsított érdeklődését bizonyítják azok a kritikai széljegyzetek, amelyekkel a szerkesztő ezeket a leveleket kíséri.

**A neveléstudomány a magyar egyetemeken.**<sup>1</sup> Egyetemeink tanárai az 1920—21. tanévnek I. felére a következő pedagógiai vagy pedagógiai vonatkozású előadásokat hirdették:

A budapesti egyetemen: A) A bölcsészettudományi karon: Dr. Fináczy Ernő ny. r. tanár: 1. Neveléstörténet (XVII. és XVIII. század). Hetenként 4 óra. 2. Pedagógiai problémák. Hetenként 1 óra. 3. A középiskola tanulmányi és fegyelmi rendje. (Elsősorban a tanárképző tagjai részére.) Hetenként 1 óra. — Dr. Juba Adolf magántanár: Iskolaegészségtan. (I. rész. Az iskolák építése. II. rész. A tanítás higiénijája.) Hetenként 2 óra. — Tanárképző-intézeti előadások: Dr. Waldapfel János: 1. A latin- és görögnyelvi és irodalmi oktatás methodikája. 2. Középiskolai német olvasmányok tárgyalása. 3. A matematikai és fizikai oktatás methodikája. Hetenként 2—2 óra. — B) A hittudományi karon: Dr. Vass József ny. r. tanár: 1. Általános neveléstudomány. I. rész. Hetenként 2 óra. 2. Tanítás- és módszertan. Hetenként 2 óra.

A kolozsvári egyetemen: Dr. Schneller István ny. r. tanár: 1. Didaktika. Heti 3 óra. 2. Részletkérdések a neveléstudományok köréből. Heti 2 óra. 3. Pedagógiai gyakorlatok. Heti 2 óra.

A pozsonyi egyetemen: Dr. Weszely Ödön ny. r. tanár: 1. Rendszeres pedagógia. Heti 3 óra. 2. A magyar közoktatás a XVIII. században. Heti 2 óra. 3. Tanárképzői gyakorlatok a didaktika köréből. Heti 2 óra. — Dr. Zolnai Gyula ny. r. tanár: Tanárképző gyakorlatok a magyar nyelvtudomány és nyelvtanítás köréből.

A debreceni egyetemen: Dr. Mitrovics Gyula ny. r. tanár: 1. Társadalmi etika és nevelés. Heti 3 óra. 2. A nevelésügy nagy reformátorai. Heti 3 óra. 3. Szemináriumi gyakorlatok. Heti 1 óra. 4. A latin nyelvtan tanításának módszere. (Tanárképző-intézeti előadás.) Heti 2 óra. — (Pályázat a pedagógiából: Az értelmi képességek megállapítására vonatkozó kísérletek.)

<sup>1</sup> A budapesti, az átmenetileg Budapesten együttműködő kolozsvári és pozsonyi, valamint a debreceni tudományegyetem tanrendje nyomán.



## MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Vitaülések 1920 május 15-én, június 5-én, 19-én és 26-án.

A középiskolai reform ügyében kiadott miniszteri kérdések tárgyalása.

Jelen vannak Fináczy Ernő elnöklete alatt: Baros Gyula, Batta István, Benzsay Gyula, Bozóky Endre, Böngérfi János, Csengeri János, Danilovits János, Erődi Béla, Éltés Mátyás jegyző, Fest Aladár, Geöcze Sarolta, Gyomlay Gyula, Gyulai Ágost, Hajdu János, Hegedüs István, Herodek Károly, Hidasi Sándor, Imre Sándor, Juba Adolf, Kemény Ferenc, Kispárti János, Kopp Lajos, Kovács János, Körösi Sándor, Liszkievich László, Luka Jenő, Lux Gyula, Marczinkó Ferenc, Málnai Mihály, Mártonffy Károly, Molnár János, Mosdóssy Imre, Nagy József Béla, Nagy Pál, Pintér Jenő, Prohászka Ferenc, Prohászka József, Quint József, Roseth Arnold, Somogyi Géza, Szelenyi Ödön, Szenes Adolf, Szuppán Vilmos, Takács Béla, Tas József, Teveli Mihály, Tóth Ferenc, Volenszky Gyula, Waldapfel János, Zala István, Zsengeri Samu, továbbá számos nő- és férfivendég.

## Május 15.

I. Az elnök megnyitja az ülést és fájdalmas érzelmeinek ad kifejezést abból a szomorú alkalomból, hogy ismeretessékké váltak a béke feltételei, melyek gyászba borítják Magyarországot. E gyászban a nemzetnek minden hű fia osztozik, egyének és testületek egyaránt. Osztozik benne a Magyar Pædagogiai Társaság is.

II. Bozóky Endre indítványára elhatározza a Társaság, hogy Magyarország területének épsége érdekében csatlakozik a Területvédő Liga határozati javaslatához.

III. Az elnök ismerteti az ülés tárgyát, a középiskolai reform ügyét, melyről a vallás- és közoktatásügyi miniszter egyebek közt a M. P. Társaság véleményét is kikérte. Hogy a már régebben leküldött kérdőpontok megvitatására csak most kerül rá a sor, annak — a szénhiány okozta szünetet nem tekintve — főképen az volt az oka, hogy az elnökség meg akarta várni azt az időpontot, mikor ezeket a fontos kérdéseket, melyek eleinte nem egy oldalról szenvedélyes hangon tárgyalattak, kellő nyugalommal és előkészülettel lehessen vita tárgyává tenni. Az elnök azt a módozatot tartotta legcélszerűbbnek, hogy az ügy mindenekelőtt előadónak adassék ki s ennek jelentése szolgáljon a tanácskozás tárgyául. Felkérte ezért Kemény Ferenc rendes tagot, hogy a kérdőpontok anyagát tegye tanulmány tárgyává



s véleményes jelentését terjessze a Társaság elé. Kemény készségesen vállalkozott erre a nem könnyű feladatra, amivel Társaságunkat mindenkép lekötölte. Az elnök azt hiszi, hogy a közoktatási kormány-nak a kérdőpontok kitűzésével korántsem volt szándéka a reformot azonnal vagy a közel jövőben megalkotni; csak értesülést akart sze-rezni a tanügy hivatott munkásaitól arra nézve, miképen gondolják a közoktatás szerves reformjának megvalósítását. Ami a most meg-induló vitát illeti, kéri a felszólaló tagtársakat, hogy a legszigorúbb tárgyilagosságot óvják meg nyilatkozataikban, de másfelől teljes őszinteséggel és minden fenntartás nélkül nyilvánítsák legjobb hitük és tudomásuk szerint véleményüket. Szavazásnak, úgy gondolja, nem lehet helye, már csak azért sem, mert a Társaságnak számos rendes tagja nincs jelen, s így a határozathozatalhoz szükséges alaki kellékek nincsenek meg teljes mértékben. Ezek után felkéri a titkárt, hogy a miniszteri kérdőpontokat, melyekkel a jelenlevőknek egynémelyike nem rendelkezik, legyen szíves felolvasni.

IV. A titkár felolvassa a középiskolai reform főkérdéseit, melyek a következők:<sup>1</sup>

1. Lehetséges-e, hogy a tudományos tanulmányokra való előkészítést s az egyéni és nemzeti élet gyakorlati szükségleteinek kielégítését) ezt a két, nem azonos feladatot egy és ugyanazon iskola teljesítse?

2. A humanisztikus gimnázium alkalmas-e arra, hogy a még pályát nem választott, de nem szükségképen tudományos pályára gondoló ifjú-ságnak általános iskolája legyen?

3. Van-e érezhető különbség a gimnáziumi és reáliskolai tanfolyamot végzettek közt értelmiség, jellem, hagyományainkhoz való ragaszkodás és haladásunk tudatos akarása tekintetében?

4. A tudományos célzat indokolja-e, hogy a gimnázium növendékeit már 9 éves korukban elkülönítsük azoktól, akiknél jobban ezek sem adták személyes bizonyítékait tudományos pályára való voltuknak?

5. A 9—13 éves gyermekek életkora egyáltalában megengedi-e, hogy a tudós középiskola valami sajátos módszert alkalmazzon s a tudományos munkára való előkészítést már 9 éves korban elkezdje?

6. Helyes-e és szükséges-e, hogy a nemzet serdülő tagjai annyiféle iskolában (gimnázium, reáliskola, polgári iskola stb.) tanuljanak nem egyféleképen oly ismereteket, amelyekre minden polgárnak egyaránt szükségé van?

7. Tanulmányi okokból indokolt-e, a nevelés szempontjából célszerű-e ily különböző fejlettségű (serdületlen és kifejlett) tanulók együtt-tartása?

8. E kérdésekre adott feleleteken kívül miféle konkrét javaslatai vannak az intézet tanári testületének a középiskolai reform belső tartal-mára nézve?

V. Az elnök úgy látja, hogy a kérdéseket két csoportban lehet tárgyalni: az elsőbe tartozhatnak az iskola tagozottságára, a máso-dikba a középiskola tanulmányi irányaira vonatkozók; de megjegyzi, hogy a felszólalókat semmiféle tekintetben nem kívánja megkötni és

<sup>1</sup> L. Hivatalos Közlöny. Kiadja a Magyar Vallás- és Közoktatás-ügyi Miniszterium. 1919. XXVII. évf. 388—389. l.



érdeklődéssel néz eléje minden tárgyilagos nyilatkozatnak. Felkéri Kemény Ferenc előadót, hogy tanulmányát mutassa be.

VI. *Kemény Ferenc* előadó felolvassa a középiskolai reform ügyében a miniszter által leküldött kérdések megvitatása céljából készült tanulmányát (lásd e füzet élén).

VII. Az elnök köszönetet mond az előadónak nagy körültekintéssel és alapos-sággal készült munkálatáért és a vitát megnyitottnak nyilvánítja.

VIII. *Bozókay Endre*: Engedélyt kérek arra, hogy a kérdéshez általánosságban is hozzászólhassak. Az előadó beható, szép munkája sok tekintetben kiveszi a szót a szájból, mert sokban egyetérték vele. Eltérés van köztünk az időszerűség kérdésében. Nálunk a tanügyi reformokat nem a közszükségletek szokták megindítani, hanem a kormányválságok. Új miniszter — új reform. 1906-ban Lukács György miniszter is reformálni akarta a középiskolát. A szaktanácskozmányon a pannonhalmi főapát mint első felszólaló felvetette az időszerűség kérdését s az időt ily mélyreható reformokra nem tartotta alkalmasnak, tekintettel a nemzet felzaklatott lelkiállapotára. Pedig a darabont-korszak a maihoz képest a tenger sima tükrét jelent. Én nem tartom a középiskolai reformot időszerűnek, hiszen azt sem tudjuk, mi lesz belőlünk, búr-állam, iparos-, kereskedőállam avagy más egyéb. Igaz, hogy középiskoláinknak vannak bajaik, de e bajokon rövidesen segíteni lehet; dobjuk ki a hitelét vesztett görögpótlót, s a gimnáziumot közelebb hozhatjuk az élethez is, a reáliskolához is.

Igaz, hogy a középiskolába járó ifjúság a legértékesebb, de az egész ifjúságnak csak 5%-át teszi ki s a nagy tömegek gondozatlannak maradnak. Pedig ez a nemzet zöme és jövője. Ha lekanyarítják periferiáinkat, akkor elveszik tőlünk művelődési gócpontjainkat, melyek túlnyomólag ott fekszenek; elveszik legjobb elemi iskoláinkat, mert tanügyi politikánk a nemzetiségi vidékeket protegálta s a nagy magyar Alföldet állandóan elhanyagolta, hiszen az amúgy is magyar. Várjuk meg, mit hoz a jövő s aszerint rendezkedjünk be. Várjuk meg az élet valódi követelményeinek megnyilatkozását s azután cselekedjünk. Addig maradhat a középiskola úgy, ahogy van. Bár volna azon a színvonalon, amelyen a háború előtt volt! Fordítsuk figyelmünket az elemi iskolára. Hangoljuk össze a két iskola tantervét és szüntessük meg azt a zökkenést, melyen a középiskolába átlépő tanulónak át kell esnie.

A miniszteri kérdőpontokról most nem nyilatkozom; de szólnom kell egy konkrét tantervi reformjavaslatról, Pintér Jenő főigazgató úréról, mely közreadatott, tehát a nagy nyilvánosság előtt fekszik. Felőle a tanári testületeknek rövid határidőn belül kellett



nyilatkozniok s a lapok szerint *elbben* csatlakoztak hozzá. Ez nem jelent sokat, mert a tantervben a részletek, a fontosak, mint utóbbi 13 évi munkásságom alatt az Orsz. Közoktatási Tanácsban volt módom tapasztalhatni. Ott a Jankovich-féle reformtervezeten talán 60 szakértő tanácskozott talán 60 ülésen, s néha arról is vitakozni kellett, vesszót kell-e kitenni vagy pontosvesszőt. A tárgyalásnak most igénybevett módját sem tartom célravezetőnek, bár a tanári testületek megkérdezését helyeslem. Csak egy példára hivatkozom. Készítettünk a polgári iskolák számára rendtartást, mely körülbelül 300 paragrafusba foglalta az egész iskolaszervezetüket. Ezt kiadtuk hozzászólás végett 10 válogatott igazgatónak. Több mint 6000 módosítást hoztak javaslatba! Ha a középiskolai tantervvel így járunk el, a véleményeknek oly halmazával fogunk szemben állani, amellyel emberi hatalom megbirkózni nem tud s ha mégis meg kell vele birkózni, akkor a tantervi reformokból Luca széke lesz. Ilyen tervezeteket csak szűkebb körben lehet letárgyalni, contradictorius eljárással, vagy fegyelmezetten alá kell rendelnünk magunkat egy tanügyi Napóleon döntő szavának.

A javaslattal szemben aggodalmaim vannak. Megokolásában először találkozom a *szelekció* kimondásával, melyet «kérlelhetetlenül» óhajt végrehajtani. Rostálás a belépéskor, a tanfolyam derekán és végén. Talán következetesség kedvéért francia mintára a főiskolák is felvételi vizsgálatokat fognak tartani s azután a koporsóig folyton csak rostálunk, holott tanítanunk és nevelnünk kellene. Vajjon ennek az elvnek nyomát találjuk-e Pestalozziban? Azt mondta-e minden idők legnagyobb tanítómestere, az Üdvözítő: félre a gyermekekkel az utamból? — Nem. Azt mondotta: Engedjétek hozzám a kisdedeket!

A szelekciónak ez az élére állítása nem demokratikus, nem pedagógikus gondolat és nem is politikus. Az iskolának feladata az, hogy neveljen és tanítson, tehát neveljünk és tanítsunk. Az volna az eszményi állapot, ha minden gyermek elvégezné a középiskolát, tekintet nélkül arra, hogy mivel keresi meg a kenyerét majdan az életben. Tehát csak befelé a gyermekekkel az iskolákba! Fogadjuk ott őket szeretettel és ne mondjuk ki hivatalosan, hogy a humanisztikus gimnázium az első iskola, melynek levezető csatornája a reáliskola, a polgári iskola és a többiek. Ez most nem volt sehohy írott betű, bár az élet ezt a lefokozást elvégezte. A kérlelhetetlen rostálás a kasztrendszerre vezet, valóságos phalanster, ami nem haladás, hanem visszaesés. A válogatott tanulósereget már előre is minden jóban akarjuk részesíteni s a nagy tömeget a rabszolgaságba szorítani. Ez nem lehet az iskola feladata. Bízunk itt is a rostálást az életre, mely azt kíméletlenül elvégzi.



A 40-es osztálylétszámot más módon is lehet biztosítani, iskolák felállításával, ha van rá pénzünk. A gondolat, ha intéző köröktől származik, veszedelmes is, mert hiszen ha Jupiter a homlokát ráncolja, máris mennydörög és villámlik. Tudok olyan iskolát, amelyben a szénhiány és spanyoljárvány miatt megszakadt tanítást 3 hétig folytatván, egy tárgyból 50 tanuló közül 40-et buktattak meg (80%); egy másik osztályban 39 tanuló közül egy tárgyból 29 bukott meg; van olyan iskola, amelyben a szülő meg volt elégedve, ha gyermeke csak három tárgyból bukott, nem ötből.

Az intelligencia nyújtásában nem félek a túlproduktiótól. Minden nemzet annál értékesebb, mennél hatalmasabb az intelligenciája. Azért nem politikus gondolat a rostálás gondolata. Nekünk megnyomorított helyzetünkben exportra is kell dolgoznunk. A tőlünk elrabolt területeken nem lesz hazafias, magyar tanítás. Hogy azokat mentől biztosabban visszahódítsuk, a szellemi fegyvereket is igénybe kell vennünk s elsősorban ezeket. Itt kell nevelnünk az apostolokat s ki kell küldeni őket elszakított véreinkhez, hogy az összetartá köztük mentől erősebbé váljék. Ámde ezzel szemben okos eljárás volna-e visszautasítani azokat, akik határainkon túlról jönnek hozzánk magyar nevelésben részesülni?

Mindezeknél fogva fordítsuk meg a sorrendet és foglalkozunk előbb a népiskolával, a szelekciót pedig ne proklamáljuk pedagógiai elvnek.

De mit remél a terv készítője a felvételi vizsgálatról? Kicsiny, nyolc évet alig betöltött gyerekek vizsgázzanak szigorú idegen bácsik előtt? Hiszen ha tudott is valamit az ilyen gyermek, a helyzet hatása alatt azt is elfelejti. Aztán meg szeretném látni, hogy a főszolgabíró gyerekét ne vegyék fel a középiskolába! Nem a szelekció lesz itt az eredmény, hanem egy vele rimelő más valami, a protekció.

Végül még csak néhány részletkérdést. Az elemi III. osztályból felvett I. osztályos tanuló az osztálytanítás rendszeréből azonnal átlép a szaktanítás rendszerébe, egy évvel korábban, mint most és heti 30 órát görnyed az iskola padjain, 6 órát latinul tanulva. Remélhető-e ettől a latinból eredmény? Hiszen igaz, hogy annak idején Rómában a pólás babához is latinul szóltak, de nálunk talán mégis másként áll a dolog. Aztán ez az I. osztály leszámítandó a mostani óraszámából s akkor a 30 magyar óra helyett a II–IX-ben lesz 26, a 44 latin óra helyett 39, s így a tanítás gerince gyengül. A természetrajz 13-ból veszít 3 órát, a földrajz nyer 1-et s a mennyiség-tan 3-at. Ez pedig a reáliák szempontjából sem jelent sokat.

Mit remél a tervező a jogi és közgazdasági ismeretektől az V–VI-ban, tehát a 14–15 éves korban? A gondolat a négy-



osztályú polgári iskola tantervéből merítettet, tekintet nélkül arra, hogy a tanulók a IV-ik után kilépnek az életbe s nincs más mód velük a legszükségesebb és legegyszerűbb ismereteket közölni.

A világirodalomtörténet terve igen szép, elméletileg talán kifogástalan. De tudja-e majd a 15—16 éves tanuló kellő előzmények híjával a Ramajana, Mahabharata stb. szemelvényeit, a görög lyra gyöngyeit élvezni, Aischylos, Euripides és Sophokles sorstragédiáit megérteni? Mit jelent neki Antigone? Talán Aristophanesen még tudna mulatni, de az veszedelmes, mert sikamlós. Már pedig amit nem értünk meg, azt nem tudjuk sem szeretni, sem megtanulni s a két utóbbi mozzanat az iskolában fontos szokott lenni.

A mathesis tanterve alaposan megfontolandó, a fizikáé pedig hibás.

Talán lesz rá mód, hogy a részletekre nézve nyilatkozzam. Most csak általánosságban adtam elő aggodalmaimat, melyek talán megokoltnak tűntet fel azt, ha a dolgot a magam részéről nem tartom sürgősnek.

IX. Waldapfel János a reform időszerűségének kérdéséhez szólva kifejti, hogy ha valóságos reformra a mostani viszonyok között nincs is szükség, maga az eszmecsere ilyen fontos tárgyról mindig időszerű. Javasolja, hogy a Társaság tagjai rövidebb időközökben gyűljenek össze a kitűzött tételek megvitatására.

X. A Társaság hozzájárul az indítványhoz s határozattá emeli.

### Június 5.

I. Az elnök megemlékezik róla, hogy a megelőző napon írtak alá Versaillesban a hazánkra rákényszerített igazságtalan és gyászos békeszerződést. Javaslatára elhatározza a Társaság, hogy emiatt érzett hazafias fájdalomának a jegyzőkönyvben ad kifejezést.

II. Az elnök néhány szóval összefoglalja a vitának eddigi anyagát s a szót Waldapfel János rendes tagnak adja meg, aki márt a múlt ülésen jelentkezett szólásra.

III. Waldapfel János a miniszteri kérdésekre és Pintér tervezetére óhajt reflektálni. Első általános megjegyzése az, hogy most nincs ideje a reformnak, csak a restaurálásnak. *Restitutio in integrum*-ra van most szükség. Különben sem szabad és nem lehet az iskolaügyet pusztán elméletben megszerkesztve tisztán racionális alapon reformálni. Mindig szemmel kell tartani a történeti folytonosság elvét. Egy másik általános megjegyzése ez: Az 1906-i értekezleten Eötvös Loránd egy dolgot követelt, azt, hogy az iskola komoly legyen, komoly tanítás és tanulás folyjék benne. Ez a megszívlelni való



tanács ellene szól minden olyan kísérletnek, mely az iskolát új tárgyakkal akarja telezsúfolni. A szoliditás hiánya, a felszínes, zavaros tudás okozta részben a most legutóbb ráncszakadt katasztrófát is. Ezért ajánlja a legnagyobb óvatosságot mindenféle új anyaggal szemben. Majd azt fejtegeti, hogy koncentrálni kell magunkat önmagunkra, saját nemzeti életünk elemzésével kell elsősorban foglalkoznunk az iskolában; a mostani abiturientiensek nem ismerik eléggé a magyar történelmet és irodalmat.

A miniszteri kérdőpontokról elismeri, hogy nagy megfontolással vannak összeállítva és erős meggyőződés sugárzik ki belőlük, de alkalmazza rájuk azt az előbbi tételt, hogy pusztán racionális módon nem lehet új iskolarendszert felépíteni. A történeti folytonosság megszüntetését végzetes lépésnek tartaná. Ezután az egyes kérdéseket taglalja s abban állapodik meg, hogy döntő szerep nem illeti meg ezt a kérdéssorozatot.

Pintér tervében a 9 évfolyam első tekintetre szimpatikusnak látszik és előnyökkel kecsegtet. Kármán is mellette volt s régebben a felszólaló is emellett foglalt állást, de idővel arra a meggyőződésre jutott, hogy középiskolai oktatásunknak egyik főnehézsége évfolyamainak nagy számában rejlik és hogy ezt inkább csökkenteni kell, nem pedig nagyobbítani. Pintér tantervéből különben hiányzik a helyes tagoltság és több kifogásolható részlet van benne. Pl. a világirodalmat az ott felvett formában és terjedelemben aránylag alsó fokon lehetetlen tanítani. Ez a munka nem lehetne szolid, hanem nagyon is felszínes, nem is szólva arról, hogy ilyenmű világirodalmi oktatás a nemzeti szemponttal is ellenkezik. Felfogása e kérdésben az, hogy a magyar irodalom elemzésével kapcsolatban kell jórészt az idegen irodalmak értékeit is megismertetni. A szociológia is olyan új elem a tantervben, melytől kevés jót vár. Némely tantárgy elhelyezése nem megfelelő, egyes dolgokat túlságosan korán tanítanak. A *numerus clausus* tekintetében rámutat az értelmi vizsgálatok megbízhatatlanságára. A korai szelekcióért senki sem vállalhatja el a felelősséget.

Pozitív javaslatai: Kíváncsnak tartja, hogy majdan, mire érkezett a reformok ideje, a polgári és középiskola a teljes, hatosztályos népiskolára épüljön fel. A népiskolát kell tehát elsősorban emelni, javítani. A középiskola hatéves intézmény legyen s a népiskolának VI. osztályából vegye növendékeit. Egyik ága legyen a tudományegyetemre előkészítő, tudós iskola, a mainál erősebb latin tanítással, főképp az alsó osztályokban. Két tagozatra legyen osztva (3+3) s a három felső osztályban szerepeljen a görög nyelv és irodalom, szintén a mainál intenzívebb tanítással. Ezek a



tudós iskolák sokkal kisebb számban legyenek, mint a mai gimnáziumok. A másik fajta középiskola lenne a reáliskola, szintén hat évvel és két tagozattal, felső részében erős matematikai és természettudományi vagy gazdasági iránnyal. Ennek a reáliskolának alsó tagozata helyettesítené a mai polgári iskolát is és ennek elvégzése után menne a tanulóknak nagy része a középfokú szakiskolába. A mi viszonyaink közt ezt a tanügyi rendszert legracionálisabbnak tartja, de álláspontja az, hogy a kereteket ne bolygassuk, hanem igyekezzünk a mai kereteket minél értékesebb tartalommal megtölteni. Evégből a Közoktatási Tanács eddigi munkálatait fel kell használni. A mélyrehatóbb reformok szempontjából pedig óhajtandó volna, hogy amennyiben az Országos Közoktatási Tanács fel nem élesztetné, a minisztériumban létesüljön egy olyan bizottság, mely alapos megfontolás után évekig tartó munkával dolgozzon ki egységes szervezetet valamennyi iskolának számára.

IV. *Somogyi Géza*: Mindenekelőtt elismerésemnek kell kifejezést adnom azon beható tanulmányért, mellyel az előadó tárgyát fejtegette. Ha mégis azt a kifogást kell emelnem, hogy az előadó a középiskola kérdését egy iskolafaj korlátolt keretében tárgyalta, ennek oka nem annyira őbenne, mint inkább a kérdés feltevésében keresendő. Újabbkori iskolaszervezési törekvéseinknek közös fogatkozásuk, hogy egy-egy iskolánem kérdését elszigetelten kívánták megoldani. Bármily fogatkozása volt a Ratio Educationisnak, bármily nemzet-elnyomó törekvése volt az Organisationsentwurfnek, az az egy előnyük megvolt, hogy a közoktatás kérdését szerves egészében akarták megoldani. Népiskolai 1868-i törvényünk csakis a népiskolával, középiskolai törvényünk, az 1883-i, csakis a középiskolával foglalkozik. Ez nagy hiba, mert a közoktatás különböző fokú intézetei együtt alkotnak egy szerves egészet. Kant a szerves lényt így határozza meg: «Szerves lény az, melynek minden egyes tagja épúgy célja, mint eszköze minden többinek, valamint megfordítva.» Bármelyik tag beteg, ez kihat a többire is és minden egyesnek életereje [erőt ad a többinek is. Így van ez az iskolák fokozataival is. Közoktatásunk szervezete egy olyan emberhez hasonlítható, kinek törzse és feje teljesen kifejlett, de végtagjai gyengék, véznák és törekenyek; ha a végtagok a törzs és fej számára dolgozni nem képesek, akkor ezek is — fejlettségük mellett is — a betegség tüneteit fogják mutatni. Vagy hasonlíthatjuk közoktatásunkat egy élő fához, melynek gyökere a nép-, törzse a közép-, koronája a főiskola. Hiába ápoljuk bármily gondnal a törzset és koronát, az egész fa együttvéve csak csenevész marad.

A másik kifogásom az előadó fejtegetésével szemben az, hogy



okulást oly államok iskolaszervezetéből kívánt meríteni, melyekben az oktatásügyi szervezet alapjai még a feudális korszakban vettettek meg. Bármennyire haladt is a világ, bármennyire fejlődtek is maguk ezek az államok, iskolaszervezetük nem tudott azon keretből kibontakozni, melyet a feudalizmus, nem ritkán az abszolutizmus készített számukra. Már pedig az emberiség haladásának ez idő szerint való biztosítéka gyanánt egyedül a demokrácia látszik. Épen ezért sokkal szívesebben láttam volna, ha az előadó oly államokból vette volna példáit, melyeknek iskolaszervezete demokratikus alapon fejlődött. Ilyenek Svájc, az Északamerikai Egyesült-Államok.

Mi gyakran szeretünk hivatkozni Németországra, sok intézményünk a németekének szolgai utánzata. Én teljes készséggel elismerem a német génusz alkotóképességét, a részletekre kiterjedő szabátosságot, a munkában való kitartását. Elismerem azt is, hogy mai napság, a földnek bármely pontján, igazi nevelő nem lehet, ha a német nevelőket nem ismeri. Ha valamikor el lehetett Melanchthonról mondani, hogy *praeceptor Germaniae*, úgy a német népről el lehet mondani: *praeceptor gentium*. Ámde iskolaszervezetükkel maguk a németek sincsenek megelégedve. Kiváló német pedagógusok ennek nem egy ízben hangos kifejezést adtak. Ha tehát iskolaszervezetük maguknak a németeknek sem tetszik — legalább közülük sokaknak — miért vegyünk mi akkor arról mintát?

Azon mozgalmak között, melyek az iskolaszervezet ügyében világszerte megindultak, nevezetes helyet foglal el az Egyesült-Államokban a tízes és tizenötös bizottság. E bizottságok működése óta az iskolaszervezet kérdése az Egyesült-Államokban is egy lépést tett előre; mindinkább kezdenek arra az alapra helyezkedni, melyen Svájc és Argentina közoktatásügye oly életerős fejlődésnek indult. Mindinkább kezdenek meggyőződni afelől, hogy ez a rendszer — hatosztályú nép-, hatosztályú közép- és hatosztályú főiskola — (l. bővebben *Zürich kanton iskolaszervezete* a M. P.-nak egy régibb számában) felel meg leginkább az emberi test és lélek természetes fejlődési menetének, valamint az állam demokratikus alapon kifejlődő törvényeinek. Ez az én álláspontom is. Azt hittem, hogy ezen álláspontommal egyedül állok e Társaságban. Ezért a legnagyobb örömmel vettem tudomásul, hogy az előttem szóló Waldapfel tagtárs ugyanazon rendszernek kelt védelmére. Ez örömöm még inkább fokozódott azon tetszésnyilvánítások által, mellyel a társaság tagjai Waldapfel tagtárs kijelentését fogadták. Abban is egyetérték az előttem nyilatkozott tagtárssal, hogy a jelen idő nem alkalmas állandó jellegű szervezkedésre, mert az emberek lelkiülete ez idő szerint sokkal lázasabb állapotban van, mintsem ilyenmű intézkedéseket lehetne



tenni; most főgondunknak arra kell irányulnia, hogy a régi rend helyreállíttassék. Más oldalról azonban az elől sem zárkozhattunk el, hogy az új alkotás felé egy lépést ne tegyünk előre. A multban sok mulasztást követünk el: elmulasztottunk a nép kellő felvilágosításáról intézményesen gondoskodni. Tudom, hogy sok egyes intézkedés történt ez irányban, de ez nem elégséges. Az egész iskolaügynek kell oly szervezetet adnunk, hogy a tudatlanságot kizárja. Abban is egyetérttek az előttem szólóval, hogy az erőteljes népiskola jól végzett munkája által megalapozott hatosztályú középiskola feladatát hat év alatt legalább oly jól — szerintem még jobban — elvégezné, mint a mostani középiskola nyolc év alatt. Erre nézve Svájcban szerzett személyes tapasztalatomra hivatkozhatom.

Tekintettel arra, hogy e kérdéssel részint a felolvasóasztalnál, részint a Társaság közlönyében már több ízben foglalkoztam, nem kívánom a nagyérdemű Társaság figyelmét továbbra igénybe venni. Ehelyett van szerencsém a nagyrabecsült Társaságnak egy kis füzetkét bemutatni; címe *A jövő nemzedék nevelése*. Magában foglalja az röviden azon dolgokat, melyeket e tárgyban különböző helyeken és alkalmakkor elmondottam.

V. *Fest Aladár*: Mielőtt a részletekre áttérnék, általános benyomásaimat s ezekkel szemben való álláspontomat akarnám kifejtetni.

A kérdőpontok felállítása és csoportosítása azt engedi sejtetni, hogy itt egy általános elméleti alapon való, gyökeres és általános iskolareform tervezetéről van szó, amely szakítana nevelés- és oktatásügyünk eddigi hagyományaival s új alapokon akarná megkonstruálni a nemzet közoktatásügyét.

Ezt érthetővé teszi az a körülmény, hogy még most is forradalmi időket élünk, amikor új elméletek forrongva keresnek valami alakot, amelyben testet öltsenek, kárhóztatva mindent, ami régi és elavultnak tekintve mindent, csak azért, mert régi.

Azonban ép e forradalmi idők tanulságai taníthattak meg mindenkit arra, hogy a réginek lerombolásával nyert *tabula rasa* nem a legalkalmasabb alap az új elméletrendszerek gyakorlati kiépítésére.

A Károlyi-kormány ily *tabula rasán* akarta megépíteni egy pár hó alatt a demokratikus Magyarországot; épülete még befejezése előtt összeomlott. Aztán a szociáldemokrata Magyarországot konstruálták meg — két hónapra; végül következett a kommunista rendszer kiépítése, mely csakhamar rombadőlt. Mindezek a rendszerek az iskolaügyre is kiterjedtek s egymásután hozták létre a torzalkotásokat.

Azért aggodalmas megfontolásra van szükségünk, amikor ismét egy gyökeres reformtervezettel állunk szemben. Eszünkbe kell hogy



jusson a német költő klasszikus mondása: «Leicht bei einander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stossen sich die Sachen».

Magyarországnak mindig az volt a végzete, hogy mindig évtizedekig halogatta a szükséges részletreformokat, bármilyen égetők voltak is, hogy aztán ugrásszerűen, forradalmi lázban csináljon gyökeres reformokat, melyek sikerének előfeltételei, minthogy nem voltak gondosan előkészítve, teljesen hiányoztak.

Ilyennek látom most a helyzetet. A helyzet olybá tűnik fel nekem, mint amikor egy olyan kertnek tönkrement gazdája, amelynek a legnagyobb részét garázda szomszédok elfoglalták, amelyet felvert a gaz és dudva, amelyet kártékony férgek pusztítottak, amelynek bedőlt a kerítése, amelynek a palántái kellő gondozás híján elfajzottak, nem azon törné az eszét, mikép pusztítsa ki a gazt, állítsa helyre a kerítést, oltsa be az elfajzott növényeket, hanem terveket szőve arra nézve, hogy milyen elméleti rendszer szerint is kellene tulajdonképp a gazdálkodást folytatni.

Ma már a természettudományi gondolkodás jelenlegi fejlettségében senki sem gondol arra, hogy az egész országot átfogó intézményeket létesítsen, mielőtt részletkísérletek alapján meg nem győződött a felállított elvek helyességéről és keresztülvihetőségéről. Senkinek eszébe nem juthatott, hogy megteremtessen egy országos vasúti vagy telefonhálózatot, amíg vasúti közlekedés vagy telefon-érintkezés egy vonalon kellőképpen ki nem próbáltatott.

Már a háború előtt, mikor felmerült a Jankovich-féle reformterv, amikor viszonyaink még nagyjából normálisaknak voltak tekinthetők, már akkor az volt az álláspontom, hogy a reform ugrás volna a sötétbe; s az volt a véleményem, hogy az akkor tervezett új iskolatípust először néhány új intézet működésének megfigyelésével ki kell próbálni.

Csak következetes maradok magamhoz, ha a most tervezett reformmal szemben hasonló álláspontot foglalok el. Magyarország már azelőtt sem engedhette meg magának a nagyban való kísérletezés luxusát, most még kevésbbé.

A kérdések megfogalmazására a következő észrevételeim vannak:

1. A középiskola feladata nem kettős. Ez az iskolafaj eredete és rendeltetése szerint a tudományos pályákra, szélesebb és mélyebb alapon magasabbfokú műveltség szerzésére előkészítő iskola. Hogy nem maradt meg tisztán annak, azt kontár törvényhozási intézkedések hozták létre, melyek avatatlanul törtek be a közoktatásügy területére. Ilyen mindennekfelett: a minősítési törvény, aztán az egyévi önkéntességi intézmény. A másik ok a jogosulatlan társadalmi ambíciók, melyek a minden műveltség nélkül való szülőket is arra hajszolják, hogy tehetségtelen fiaikat a középiskolába kényszerítsék.



A gyakorlati élet szükségleteinek kielégítésére ott vannak a szakiskolák: a gazdasági, kereskedelmi, ipariskolák.

A középiskolának nincs két, nem azonos feladata, hanem csak egy: a magasabbrendű tudományos műveltségre való előkészítés.

2. A humanisztikus gimnázium csakugyan nem alkalmas arra, hogy a tudományos pályákra nem gondoló ifjúságnak általános iskolája legyen. A pályát nem az ifjak, hanem a szülők választják.

3. A kétféle középiskola növendékei közötti különbség megállapítása matematikai bizonyossággal, szigorú tudományos módszerrel nem lehetséges. Valami tapasztalati kulcsot kellene hozzá előbb találni; talán statisztikai felvételeket vagy ilyesmit.

4. A tanulmányi irányoknak már a 9 éves korban való szétágazását a tudományos célzat magában nem indokolja, de indokolja a szülők társadalmi állása, a család műveltsége és hagyományai vagy ambíciói. A középiskola mint tudományos pályára előkészítő intézet elvben a kiváló tehetségu gyermekek iskolája, de e tehetség kifejtésében határozó befolyása van az iskolán kívül a környezetnek. A középiskola elérheti azt azzal, ha csak addig is kiváló tehetségueknek bizonyult gyermekeket vesz fel (szelekció).

5. A tudós középiskola nem alkalmazhat sajátos pedagógiai módszert, ez csak egyféle lehet bármely iskolában. De kiválóbb tehetséguéktől többet követelhet, valamint többet követel — nagyobb műveltséget, alaposabb szaktudást — saját tanerőitől is. Ez a lényeges különbség. S ez a különbség, ha nem akarunk lemondani arról, hogy nemzetünknek európai színvonalon álló tudós osztálya legyen, okvetlenül fenntartandó.

6. Hogy egy közös, 4 osztályú polgári iskola legyen s ez után következzen egy 4 osztályú középiskola, elvben és a limine ezt a koncepciót nem lehet visszautasítani, feltéve, hogy aztán e közös alsó tagozatú típus fölé az igazi középiskola mint a kiváló tehetségu, koncentrált szellemi munkára legalkalmasabb tanulók iskolája épülne fel. De a gyakorlati kivitel nehézségei annyira riasztók, hogy mindjárt seregestül tódulnak elé a következő ellenkérdések:

Milyen képesítésű tanerőkre bízuk a tanítást az általános alsóbb tagozatú iskolában? Csupa polgári iskolai képesítésűre? Ezeknek száma tehát szaporítandó? Az egyetemvégzett középiskolai tanárok száma megfelelően leszállítandó (felére a mostani állománynak)? Vagy egy részük áthelyezendő az általános polgári iskolába? Mi történjék a középiskolai épületekkel és felszerelésükkel, ha azokból a négy alsó osztály kimarad? Hová vándoroljanak ki a középiskola alsó osztályának növendékei? Mikép alkalmazkodjanak az új rendhez a felekezeti intézetek?

7. A középiskolai alsó- és felsőosztálybeli tanulók együttnevelésében vannak bizonyos nehézségek, azonban az intézeti szabályzatok egyes pontjaiban különbség tehető az alsó és felső tagozat között. Egyébként határozottan előnyös, hogy nyolc évig ugyanaz a tanár nevelheti a tanulót.

Most visszatérek a latin nyelv kérdésére s általán a nyelvi tanítás kérdéseire. Egész kultúránkat történeti fejlődésében a latin nyelvnek köszönhetjük. Az az ellenvetés, hogy a latin nyelv holt nyelv,



meg nem áll, mert a latin nyelv ma is él származékaiban; az összes román nyelvek kilencized részben latinok (az oláh felében vagy kétharmadában), az angol felében; a germán nyelvekbe is mélyen beleszővődött a latin nyelvanyag. Aki latinul tud, vagy legalább is eredménnyel tanult, kulcsot bír benne az összes európai nyelvekhez s viszont a latin nyelv ismerete nélkül minden nyelvtudás felszínes.

Az élő nyelvekre nézve sarkalatos tévedés, hogy azokat az iskolában meg lehet tanulni. Egy élő nyelv sem oly abszolút értékű, hogy a latint pótolhatná. Ami a nyelvtanítás terén az iskolában elérhető, az a nyelvtanulás technikájának az elsajátítása; ha ezt elérte az iskola, megfelelt feladatának.

Melyik legyen ez az élő nyelv? A németet erőltette a Janovich-féle javaslat, azonban helyesebb volna választást engedni. A franciát túlértékeljük, pedig az angol becsesebb lenne s az olaszra is fel kell hívni a figyelmet. A nemzetiségi nyelvek tanulása veszedelmes és nem szükséges. Annál nagyobb gondot kell fordítani a magyar nyelvre, melyet most nem tanulnak eléggé.

VI. Az elnök javaslatára elhatározza a Társaság, hogy június 19-én ugyanezzel a napirenddel újabb ülést tart.

### Június 19.

I. Az elnök üdvözli a megjelenteket és felolvassa *Málnai Mihálynak* a napirenden levő középiskolai reformra vonatkozó alábbi megjegyzéseit:

1. Legsürgősebb teendőnk volna az összes középfokú iskolák egyenlő jogosításának kimondása.

2. A középiskolák jelenlegi keretein lehetőleg keveset kell változtatni. Történeti okoknál fogva fejlődött ki nálunk a tanulás 12 évének felosztása 4 elemi és 8 középiskolai, az amerikai Unióban pedig fordítva 8 elemi és 4 középiskolai évre. Elvi szempontból legjobban lehet igazolni azt, amit már Comenius ajánlott: 6+6 év. De ez ellen számos iskolafenntartó és szülő erős ellentállást fejtene ki, mivel ez a mai tanítóképzés mellett a színvonal tetemes leszállítását jelentené. Legkevesebb rázkódtatással lehetne megvalósítani Pintér főigazgató javaslatát, hogy a középiskola 9 éves legyen, de a 3 éves elemire épüljön. Ez azonban maga után vonná, hogy a polgárral hasonlót tegyünk és újra 6 évesre kiegészítsük, a tankötelezettség befejezéséig, a 15-ik életévig. Ez esetben a középiskola természetesen három tagozatra oszlanék, a 3. és 6. év után kiegészítő osztállyal a hátramaradó tanulók részére, a legfelső tagozat pedig szabadabb mozgással külön intézménnyé is alakítható.

3. A középiskolai reformnak leglényegesebb kérdése nem az új tanterv, illet sokat lehetne kovácsolni, hanem a tananyag helyes ki-  
szemelése. Ma az emberi szellem nagy alkotásai és a gyermek közé



a tankönyv lép, mint nagy akadály. A legtöbb tankönyv inkább a tanárnak való és nem a tanulónak. Történeti és irodalmi tankönyvek helyett csak nagy íróinkból gondosan kiválasztott szövegeket adjunk. A szövegek ne csak költői művekre szorítkozzanak, helyet kell adni nagy történetíróknak és moralistáinknak is, minő Eötvös, Széchenyi, Deák. Legrosszabbak alsó osztályaink tarka-barka, összefüggéstelen, sok értéktelent tartalmazó olvasókönyvei. A természettudományokban pedig a tankönyvek teljesen nélkülözhetők, sőt ártalmasak.

4. Meg kell tanítani az ifjúságot könyvet olvasni. Ennek három foka van: a) Az alsó fokon a tanulók a tanár vezetésével olvasnak szöveget, házi előkészítés nélkül. Minden gyakorlat az olvasáshoz fűződik, nyelvtan és fogalmazás is. b) A középső fokon a tanulók a tanár utasítása szerint előre olvasnak és referálnak az olvasottról, ehhez fűződik a megbeszélés, az eredmény megállapítása és a gyakorlás. c) A felső fokon a tanár kérdéseket tűz ki, melyekre otthon olvasmányaik alapján készülnek a tanulók, ehhez fűződik a megbeszélés, megvitatás és ennek írásbafoglalása. Ennélfogva az alsó osztályokban nagyobb lehet az óraszám, mint a felsőkben, így: a) 26—28, b) 24—26, c) 20—22.

5. Nemzeti műveltségünk ügye azonban nem a középiskolában dől el, hanem a népiskolában, ezért annak a kifejlesztése a legégetőbb szükséglet. Ebből következik: a) A mindennapi iskolázás 6 évét erélyesen keresztül kell vinni és az osztatlan iskolákat osztottakká alakítani. b) A 12—15 évig terjedő továbbképző iskolákat úgy kell szakszerűen szervezni, hogy a tehetségesebb tanulók képesek legyenek középfokú szakiskolákban folytatni a tanulást. c) A meglevő középiskolák mellett szervezni kellene a népiskola 6 osztálya fölé új, 3 és 6 éves felsőbb népiskolákat (népliceum). Ez új, mondjuk nemzeti középiskolákban, melyekből egyelőre csak néhányat kellene felállítani, főszólyt kellene helyezni az ú. n. nemzeti tárgyakra, hathatós közügyességi vagy gazdasági oktatással és legfeljebb egy modern idegen nyelvvel. d) A főiskolai fakultások számát szaporítani kellene, hogy a nemzeti munkásságnak minden ága, ipar, kereskedelem és földművelés, szóval minden gyakorlati tevékenység képviselve legyen benne. Esetleg ily főiskolákat szervezni kellene. Ezekkel szerves kapcsolatba hozandók az ú. n. népegyetemek és e) a szabad oktatást úgy kell szervezni, hogy a szorgalmas és törekvő tanuló abban szakpályára előkészülhessen.

(Az elnöki széket Hegedüs István rendes tag foglalja el.)

II. *Fináczy Ernő*: A minisztertől leküldött kérdéseket szigorú tárgyilagosságra való törekvés jellemzi. Mégis mintha a középiskolai szervezet egy bizonyos koncepciójának körvonalai derengének a sorok mögött; oly középoktatásé, melynek alsó osztályai (a 13-ik vagy 14-ik évig) teljesen egységes alapot képeznek s ezen az egységes tagozaton épülnek fel, különböző széjjelágazásokkal, a felső osztályok. Ha csakugyan ily szervezet megalkotása céloztatnék, a szónoknak nagy aggodalmái volnának, mert minden differenciálás ellenére előrelátható, hogy a felső osztályokban a művelődési anyag



nagymértékű torlódása fog bekövetkezni s némely tárgyaknak (különösen a latin nyelvnek) tanulmányi eredménye feltétlenül alá fog szállani. Nem hiszi, hogy négy év alatt (a többi tárgyak mellett) becsületesen meg lehetne tanulni latinul; ily összetömörített nehéz anyagnak ily gyors és futólagos elvégzése csak felszínes találgatást, de szilárd tudást nem eredményezhet. E nézetében a szónokot a leány-középiskolák példája épen nem ingathatja meg. A klasszikus nyelvek megtanulása az ismeretek lassú érlelődését kívánja meg.

Tetszetősebbnek és elvi tekintetben sokkal inkább megokoltnak látszik a hatosztályú teljes népiskolához csatlakozó hatosztályú differenciált középfokú iskola, melyet Waldapfel János jelölt meg a jövő iskolájául; de végleges ítéletet e szervezetről is csak akkor lehet mondani, ha a hozzávaló tanterv is elkészül.

Kemény előadónak javaslata annyiban megnyugtató, hogy módot ad a humanisztikus gimnázium épségben maradására, sőt jellegének még erősebb kidomborítására, természetesen oly fenntartással, hogy a két klasszikus nyelvet tanító középiskolák száma a mainál sokkal kisebb legyen.

Nem helyeselhető a középiskola előkészítő feladatának túlságos előtérbe helyezése. Valamikor a középiskola (latin iskola) valóban csakis a főiskolára készített elő. Ma is előkészít ugyan, de nem azért, mert ez feladata, hanem előkészít akkor, ha a *maga* feladatát jól teljesítette. Ez a feladat pedig a nevelő oktatás, a későbbi főiskolai tanulmányokra vagy életpályákra való tekintet nélkül: a nemzeti műveltség lényeges alkotó elemeiben való tájékoztatás, a gondolkodás fegyelmezése, az ízlés finomítása, nagy és nemes erkölcsi eszmények tisztelésének meggyökereztetése. A humanisztikus gimnázium is ily értelemben akar nevelő iskola lenni; a benne folyó latin és görög nyelvi tanítást sem az egyetem teszi megokolttá, hanem az a kíváncsi, hogy hazánkban mindig legyenek oly középiskolák is, melyek általános nevelő feladatukat akként oldják meg, hogy visszavezetik a növendéket közvetlenül műveltségünk forrásaihoz és gyökereihez s ekként biztosítják az emberi és nemzeti kultúra meg nem szakadását, hézagtalan folytonosságát. Ha nagyon is hangsúlyozzuk az előkészítés feladatát, akkor könnyen ellentmondásnak tetszhetik az egységes jogosítás, melynek szükségességét és időszerűségét ma már nagyon sokan vallják. A humanisztikus középiskola nem tudós iskola; módszere sem tudományos módszer. Módszer csak egy van; az, mely a gyermeki lélek ismeretszerző folyamataihoz alkalmazkodik, a pszichológiára alapított módszer.

A leküldött kérdésekkel kapcsolatban szöbe került egy tantervi vázlat is (mely az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlönyben



jelent meg), különösen e javaslatnak a szelekcióra és a kilenc osztályra vonatkozó része.

A szelekciót a középiskolába való felvétel alkalmával ma már nagyon nehéz volna pedagógiai érvekkel megokolni. Kilenc-tíz éves gyermekek felett nem lehet pálcát törni. Minden tanár tapasztalhatta, hogy vannak tanulók, kik a középiskola alsó osztályaiban majdnem korlátoltaknak látszanak, de a pubertás folyamatának lezajlása után a legszebb reményekre jogosító, kiváló tanulókká válnak. A középiskola igyekezzék ép azokat a gyermekeket támogatni, ösztönözni, útbaigazítani, fokozatosan előbbre vinni, akik erre rászorulnak. A javaslatnak ezt a részét inkább politikai, mint pedagógiai gondolat sugalmazhatta. Az úgynevezett intelligens pályáknak a kis Magyarországnak szükségleteivel arányban nem álló túltömöttségét és az ebből eredhető veszedelmeket más úton kellene elhárítani; a képesítő államvizsgálatoknak numerus clausushoz kötésével, ami visszamenően bizonyára éreztetné hatását a középiskolai tanulók létszámának fokozatos apadásában.

A kilencosztályú középiskolát, mely tanulóit a népiskola harmadik osztályának elvégzése után fogadná magába, egyebeken kívül szociális szempontok sem javallhatják. Ma mindenütt arra törekszenek, hogy a népiskola, mint a köznevelés legegyetemesebb intézménye, mentől később bocsássa ki kebeléből a gyermeket; ezen európai irányzattal, mely a nemzeti közösség erősítésének is javára válik, szembehelyezkednie — úgy tetszik — Magyarországnak sem lehet, legkevésbé akkor, ha ennek a kilencosztályú középiskolának gimnáziumi ágazata akként szerveztetik, hogy már a kilencéves tanuló, aki éppen csak hogy megtanult olvasni és írni, mindjárt a latin nyelv tanulására szoríttatik.

(Az elnöklést ismét Finácz Ernő veszi át.)

III. *Juba Adolf* főképp mint iskolaorvos kíván a kérdéshez hozzászólni. Tapasztalatai alapján a szigorú középiskola híve és mindig a kis Svájc lebeg előtte példakép, ahol a legnagyobb szabadság dacára a szellemi pályák túltömöttségét, a szellemi proletariátus ki-fejlődését meg tudták gátolni. Részlet dolgo, hol és mikép történjék a szelekció; legszívesebben a 4—5. osztály között tenné meg. Már az érettségén késő a kiselejtezés, még inkább elkésett dolog a numerus clausus az állami vizsgákon.

Másodszorban a középiskolai tanítás tartamára terjeszkedik ki a szó. Elméletben híve az ifjúság együttes tanulásának lehetőleg 14 éves korig, mint Dániában. Nálunk azonban nehéz lesz a 8 évet elhagyni, annyira beleélte magát mindenki. De ellensége a kilencéves tanításnak, mert a tanulási idő meghosszabbítását jelenti. Ugyanis a felvételi vizsga alkalmával a 10 évesek a 9 éveseket le fogják győzni és



így a középiskolai oktatás 19 éves korig fog tartani. A német tapasztalatok szerint a felnőtt tanulók már igen nehezen illeszkednek bele a szigorú középiskolai rendbe; gyakoriak az összeütközések, öngyilkosságok. Egészségi okok is szólnak ellene.

Főképp az ifjúság helyes testi nevelése érdekében emel szót. Testi nevelés alatt nem csupán a testgyakorlatot érti, hanem az egészségtan tanítását, az egészséges életre való nevelést, a tanulók fejlődésének szemmelkísérését, útbaigazítását. Ezt nemcsak az egészség, hanem a pedagógia is követeli; a tanítási eredmény annál jobb, mennél egészségesebb az ifjúság.

Különösen ma van erre szükség, amikor a tanulói ifjúság egészsége a háború következtében irtózatosan leromlott. Pl. egy II. osztályból 60 gyermek közül 24 szorulna nyaraltatásra az István-úti állami főgimnáziumban. Összehasonlítva a tanulók súlyfejlődését az angol átlaggal, azt látjuk, hogy 475 tanuló közül (az alsó 4 osztályban) 26·4% megfelel az átlagnak, 24·8% fejlettebb 1—3 évvel, 48·8% pedig visszamaradt 1—6 évvel. A visszamaradtak %-a tehát kétszer akkora, mint a jobban fejletteké és 6 évre is kiterjed. A magasságnövekedés tekintetében ezt az óriási eltérést nem lehet megállapítani.

Ezen szempontból kevésnek tartja a testgyakorlásra szánt heti két órát. Egész életében a legnagyobb eréllyel küzdött a sportférfiak túlzott követeléseivel szemben, de heti három tornaórát és egy játékdélutánt (biztosítva a játéklehetőséget a szülőkkel és iskolafenntartóval idő és tér tekintetében) feltétlenül szükségesnek tart, különösen most, hogy a béke értelmében az általános katonakötelezettség megszűnik. A testgyakorlatot azonban sem katonai, sem sportolási, hanem tisztán egészségi szempontból kell üzni. A túlzásoknak igen károsak a következményei a fiatal szervezetre.

Továbbá feltétlenül szükségesnek tartja az egészségtannak mint rendes tárgynak tanítását orvos által. A népiskola már eleget tesz az 1876. évi közegészségügyi törvény rendelkezésének, nemkülönben a polgári fiú- és leányiskola is; következésképp a középiskola is köteles ennek eleget tenni, mivel a tanulókat az elemi iskolai tan kötelezettség befejezte előtt veszi fel. Részletkérdés, hogy hol, melyik osztályban taníttassék az egészségtan. Tekintettel arra, hogy a 4. osztályból sokan mindenféle szakiskolába mennek, a 4. osztályt tartja leghelyesebbnek. Amellett, hogy az egészségtan rendszeresen, összefüggően taníttassék, kívánatos a többi osztálybeliek kioktatása egyes fontos kérdésekről. A felsőbb osztályokban a sportolás, tuberkulózis, első segélynyújtás, alkoholizmus, nemi betegségek kerülnének szóba, a legelső osztályban pedig ez a kérdés: miképpen éljen a tanuló otthon és az iskolában? miképpen óvja magát a fertőző bajoktól? stb.



A tanítást csak orvos végezheti. Alkalmam volt az ország különböző iskoláiban az egészségtan tanítását megfigyelhetni és meggyőződtem róla, hogy a pedagógusok ezen feladattal nem képesek megbirkózni és az a vád, hogy az orvosok nem tudnak tanítani, csak %-beli különbséget jelent, mert sok pedagógus sem tud tanítani.

Mit szólunk az olyan testtanhoz, amely a tanítóképzők első évfolyamának tárgya, amelynek tankönyve 200 oldalnál több és tele van oly részletekkel, amikkel még a 20 éves medikusok sem képesek megbirkózni. Ha az iskolaorvosi pályát jövedelmezőbbé tesszük, akkor lehetetlen, hogy az orvosok között megfelelő tanerőket ne lehessen találni.

A főfeladata azonban a helyes testi nevelésnek a tanulói ifjúság testi fejlődésének szemmelkísérése, megóvása a káros körülményektől és helyes útra terelése. A magyar nemzet jövője érdekében van erre nagy szükség. Nem véletlen ellenségeink diadalmaskodása: Ausztriát kivéve minden környékező országnak szaporodási viszonyai kivétel nélkül felülemelkedtek a Magyarországén és így mi voltunk a *locus minoris resistentiae*, aminek megszüntetésére minden erővel kell törekednünk. Másképp nem fogunk elegendő életerővel rendelkezni, hogy hazánkat régi terjedelmébe visszaállítsuk.

IV. *Quint József*: A VKM. kérdőpontjait elolvastam s úgy érzem, nekünk nem a szűkebb értelemben vett középiskola reformálásáról, hanem a nemzet 10—18 éves egész ifjúságának neveléséről kell véleményünket kifejtelnünk. Szerintem ez a nyolc év, melybe a középfokú oktatás is beleesik, arra való, hogy a nemzetnek minden fiát és leányát, akik addig az elemi iskolában már megszerezhették a legszükségesebb alapismereteket és készségeket, nemzeti alapon tovább műveljük.

A sorok között olvasom, hogy a kérdések magva az, vajjon a nemzet ifjúságának minden rétegét, tehát egyfelől az egyszerű mezői munkást, másfelől a klasszikus nyelveket tanulmányozó, tudományos pályára készülő gimnáziumi tanulót miféle nevelői eljárással lehetne érzésben, gondolkodásban és jellemben egybeforrasztani. Miként lehetne elkerülni, hogy hasonló társadalmi viszonyok között és azonos környezetben élő, gyakran egy családban nevelkedő gyermekek különböző eszményvilágban éljenek csak azért, mert az egyik serdülő földműves, a másik középiskolai tanuló? Készen állva említem ezt a két, az iskolai nevelés szempontjából talán kiélezett ellentétet képviselő típust, mert meggyőződésem szerint nekünk akkor, amikor az ifjúság nevelésének megreformálásával foglalkozunk, a részletkérdések megvitatása előtt már világosan kell látnunk azokat a közös értékeket, amelyek a nemzet egész ifjúságának szükség-



gesek s amelyeknek a nevelés újjászervezésekor elsősorban figyelembe kell vétetniök. Ha szerencsésen ki tudjuk válogatni a nemzet minden tagjának szükséges nevelői értékeket és azokat át is tudjuk ültetni az ifjúság lelkébe, megtaláltuk a nemzetté nevelés nehéz feladatának nyitját.

Ez alkalommal nem kívánom a 10—18 éves ifjúság nevelésének szolgálatában álló iskolai és más nevelői intézményeket bírálat tárgyává tenni, csupán azt jegyzem meg, hogy ezek az intézmények valamennyien a nemzeti művelődésnek bizonyos fokig állandósult formái s mint ilyenek értékesek, tiszteletet érdemelnek és nem forgathatók fel máról-holnapra. Felszólalásomban nem is foglalkozom a gimnázium, a reáliskola vagy más középfokú iskola bírálatával, vagy valamely új középiskola kereteinek megállapításával, hanem csak azt kívánom egészen durva vonásokban kifejezni, hogy eddigi nevelésünkben voltak olyan hiányok, amelyek a nemzet fejlődése szempontjából veszedelmet jelentettek s amelyek a jövőben pótolhatók. A 10—18 éves ifjúság nevelésének újjászervezése alkalmával szerintem az az első feladatunk, hogy azokat a hiányokat pótoljuk, amelyeket hosszú idő óta mindnyájan súlyosan érzünk.

1. Régi meggyőződéseim, mely ebben a vitában még csak jobban megerősödött, az, hogy a nemzeti műveltség forrásaiból nem merítünk eleget, amikor a 10—18 éves ifjúság műveléséhez gyűjtjük az anyagot. Szakemberek állítják, hogy ifjúságunk nem ismeri eléggé nyelvünket, költészetünket és irodalmunkat. Ezeréves művelődésünk gazdasági eredményei, ipari, iparművészeti és más értékes termékei pedig vidéki levéltárakban és kultúrpalotákban porosodnak és pusztulnak, mert nincs elég, a nemzeti értékeket megbecsülni tudó, művelt emberünk, akik nemzeti tudatossággal kiásnák az értékeket a dohos pincékből és poros ládákából; nincs elég tudósunk, aki tudományos készültséggel feldolgozná a feltárt kincseket és nincs elég helyes érzékű tanárunk és tanítónk, aki a nemzeti művelődésnek eddig feldolgozott és elrendezett eredményeire nevelői gondossággal megtanítaná az ifjúságot és odaadással gondozná az ennek alapján a lelkében ébredő nemzeti önismeretet és öntudatot.

2. Az ifjúság nevelésében még most is csak az értelem művelésére gondolunk, csak az intellektust látjuk és annak egyoldalú művelésében eltávolítjuk a lelkeket egymástól, az érzelmeiket pedig, amelyek nagyon alkalmasak volnának a lelkek összeforrasztására, teljesen elhanyagoljuk. A népművészet közös kincse az egész nemzetnek és az egyszerű művészi alkotóképesség közös tulajdonsága az emberi léleknek, azért megfelelő művészi neveléssel könnyen megalkothatók nemzetünk művészeti közkincsét, melynek mindenki tulajdonosa lehetne és kiművelhetnők alkotó erejét, mellyel közösen kialakíthatnók és növelhetnők faji sajátságainkat. Mégis elhanyagoljuk egész nevelésünkben a zenei és képzőművészeti képességek kiművelését és ezáltal elveszítjük az ifjúság lelkében szunnyadó művészi erőket. Dal-



lamok meg sem születnek, formák megmerevednek, színek elfakulnak és képek elmosódnak, mert nincs fül, amely meghallgassa, nincs szem, amely meglássa, nincs jószágos vezető, aki a kezdet nehézségein átkalauzolná a kereső lelkeket.

3. A testi munka is teljesen hiányzik iskolai nevelésünkől. Írunk és beszélünk a munkaiskoláról, de az igazi munka még most is hiányzik nevelési rendszerünkől. Ha azt akarjuk, hogy a munka ne csak nyűg és teher legyen, melyet csak azért végezzünk, hogy minél előbb megszabaduljunk tőle; ha azt akarjuk, hogy a munkát megismerjük, ethizáljuk, akkor azt végre nevelésünk szerves részévé is kell tennünk. A tanulók végezzék a gazdasági és ipari munkát önmagáért is, hogy érezzék hatását a test és a lélek fejlődésére és általa tökéletesedjenek, nemesedjenek, de ismerjék meg a munkát mint módszert is, különösen az alkalmazott természettudományok tanításában.

4. Végül meg szeretném jegyezni, hogy véleményem szerint az ifjúság nevelésének mindenoldalú elmélyítése, különösen a nemzet gazdasági, ipari és értelmiségi vezetőinek nevelése csak akkor van teljesen befejezve, ha az ifjak a magyar művelődés talajából sarjadó minden kérdést még egy másik európai kultúrnemzet (német, angol, francia) lelkén keresztül is meg tudják vizsgálni és igazolni. Tanítsunk egy kultúrnyelvet, mélyedjünk el egy kultúrnép történetében, gazdasági és kulturális fejlődésében, mai társadalmi és politikai kialakulásában és szoktassuk hozzá fiatalságunkat ahhoz, hogy az így nyert új nézőszögből vegyék revízió alá a nemzeti művelődés talaján épült életfelfogásukat, hogy ily módon kidomboríthassák nemzeti sajátosságainkat, meglássák erőnyeinket és hibáinkat és érezzék faji erőnket. Akkor majd meggyőződhetünk arról is, hogy nem barbár és nem «balkáni» a mi nemzeti művelődésünk.

Mindezek alapján azt hiszem, a 10—18 éves fiatalság nevelésében először egységet kell teremtenünk a művelődés minden ágának, a tudománynak, művészetnek és munkának nemzeti alapon való felépítésével, azután ki kell azt egészítenünk egy másik európai kultúrnép művelődési anyagával.

További feladatunk lesz majd azután az iskolák megfelelő szervezetének megállapítása. Ezt azonban nem szabad elsietnünk, mert bármennyire tetszetős is a régi, Comenius óta többször felújított hatos típus (6 évi családi, 6 évi népiskolai, 6 évi középiskolai nevelés), vagy a mai iskolaszervezetből kihámozható négyes típus (4 évi elemi iskolai, 4 évi alsó és 4 évi felső középiskolai nevelés), melyből látszólag egyszerű volna a 4 évi elemi iskolai, 4 évi egységes és 4 évi elkülönült középiskolai nevelés fokát, mint újabb típust, kialakítani, nem mernék még ebben a kérdésben véglegesen állást foglalni. Az én lelkemben még egészen alakatlanul, de elemi erővel él az a gondolat, hogy a nevelés terén a nemzetnek egész ifjúságát minél tovább együtt kell tartanunk. Ha pedig fontos gazdasági vagy tudományos pedagógiai érdekek szükségessé tennék az elkülönítést,



az minél később következzen be és sohase lehessen olyan fokú, hogy a nemzetnek hasonló korú fiai a legfontosabb dolgok tekintetében két külön világban éljenek. Az iskolák szervezete, művelődési anyaga és tanítási módszere ne akarja elválasztani az ifjúságot, hanem akarjon lelki egységet teremteni a nemzetnek minden tagja között.

V. *Hegedüs István* teljes mértékben csatlakozik *Fináczy Ernő* véleményéhez és csak azért szólal fel, mert az előtte szóló *Quint József* megpendített beszédében egy pár oly eszmét, melyek a legnagyobb figyelemre méltók. Ilyen különösen az a felfogása, hogy a túlságos értelmi képzést az érzelmi és esztétikai gyönyör elemeivel akarná kiegészíteni, mert voltaképen nem pusztán a tudományos képzés előkészítésére van hivatva a középiskola, hanem az egységes nemzeti szellembe való beavatásra. Ezért a művészeti oktatásra súlyt kíván helyezni. A régi görög nevelésnek a lélekre vonatkozó része a zenei, illetve művészeti oktatás volt. Ritmizálni a lelket: ez a platonikus felfogás örök érvényű igazság. Az előtte szólónak az a megjegyzése is igen érdekes, hogy a világirodalommal való érintkezés módja volna, hogy egy modern nyelv irodalmának eszmei tartalmával megismerkednék az ifjú. A klasszikus nyelvek alapos tanításában ezt a világirodalmi gondolatot keresztülvihetőnek tartom, de kivált a történeti oktatás keretében a különböző eszmeáramlatok ismertetése igen termékenyítő hatással lenne. Kegyeléssel emlékezik meg egykori történet-tanáráról, *Sámi Lászlóról*, ki a történeti lelket tudta inspirálni tanítványaiba. Legyen csak a klasszikus és modern irodalom tanára igaz megértője az irodalmak szellemének, legyen a történelemtanár igazán történész, nevelő hatásuk elmaradhatatlan. Fájdalmas tapasztalat, hogy a magyar földműves nép sokkal közönyösebb a kultúra iránt, mintsem a népiskolai törvényt áldásnak tekintené, ahogyan például a svájci és amerikai tekinti. Bizonyos menekülési vágy uralkodik a földműves népben a népiskolától. Ezért lett néptelen a két felső osztály. Ha a harmadik osztály tehetségesnek mutatókozó elemét a tervbevett szelekció útján elvonjuk, félő, hogy már a IV. osztály is meggyöngül. A szabad oktatásra kell nagy súlyt helyezni, melynek hivatása felkelteni, felrázni a népben a szellemi kultúra iránti érdeklődést. Annak értékét tanulja megbecsülni. A népiskolai törvényt szigorral kell végrehajtani, kivált ma, a népuralom diadalmas korában.

VI. *Az elnök* felemlíti, hogy minden jelentkezőnek lehetővé kívánja tenni a hozzászólást, mivel pedig ilyenek még többen vannak, azt javasolja, hogy még egy vitaülést tartson a Társaság június 26-án.



## Június 26.

I. Az elnök üdvözlí a megjelenteket, az ülést megnyitja és jelenti, hogy Szuppán Vilmos írásban küldte be hozzászólását, mert személyesen nem jelenhetett meg. Felkéri Gyulai Ágost titkárt a beadvány felolvasására.

II. Szuppán Vilmos mindenekelőtt Pintér Jenőnek a leányközépiskolákról szóló követelményeivel foglalkozik. Elismeri annak a kívánságnak a jogosultságát, hogy a leányok középiskolai képzése egyenlő értékű legyen a fiúkéval, de tagadja az ebből levont következtetést, hogy a leányiskolák átalakítandók vagy leánygimnáziumokká vagy leányreáliskolákká és hogy tantervüknek teljesen azonosnak kell lennie a fiúközépiskolák tantervével.

A két nem középiskoláinak egyenlő értékűsége nem kíván azonososságot. Evégből elegendő, hogy egyenlő magasságú célokat tűzzünk ki a fiúk és leányok elé. Mindazonáltal az utak, amelyeken e célokhoz jutunk, mások lehetnek a leányoknál, mint a fiúknál. Sőt mások kell hogy legyenek azért, mert nemcsak jelentékeny fiziológiai különbségek vannak a két nembeli fiatalok között, hanem lelki alkotásuk sem egyforma. Akinek, mint neki, alkalmá volt mind a két nembeli ifjúság tanítását megfigyelhetni, az tapasztalhatta, hogy a gondolkodás folyamatai másképen mennek végbe a leány lelkében, mint a fiúéban. Helytelen volna, hogyha az iskolák szervezésében figyelmen kívül hagynók ezt a különbséget és teljesen azonos módon akarnók tanítani a leányt és a fiút.

Ezenfelül nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy ezentúl is az lesz a nőnek legfontosabb hivatása, hogy háziasszony és anya legyen. Ez az egyetlen hivatás, amelyben a normális nő igaz boldogságot és teljes megelégedést találhat. Minden másfajta hivatás a nőre nézve csak tartalék, refugium, amelybe akkor menekül, ha a körülmények abba a szomorú helyzetbe sodorják, hogy nem képes természetes hivatását betölteni. Azért minden fokozatú és irányú leányiskolában gondoskodnunk kell arról, hogy a leányt el ne idegenítsük a háziasszonyi és anyai hivatástól és hogy egyéb képzés mellett erre a természetes rendeltetésére is előkészítsük.

Az említett két fontos ok kizárja azt a lehetőséget, hogy a fiú- és leányközépiskolák tanterve azonos legyen.

A Pintér Jenő által kívánt felvételi vizsgálatot nemcsak helytelennek és céltalannak, hanem jogosulatlannak is tartja. Elemi iskolai három osztályt végzett kilencéves gyermekeket idegen környezetben, idegen tanárok előtt teendő vizsgálatra kötelezni pedagógiai tévedés volna. Utal azokra a tapasztalatokra, amelyeket a felvételi vizs-



gálatokkal a folyó tanév kezdetén a felső kereskedelmi iskolákban szereztek. A miniszter rendeletére az I. osztályba lépő tanulókkal felvételi vizsgálatot kellett tartani a magyar helyesírásból, folyó írásból és a számtani alpműveletekből. A közép- vagy polgári iskolának négy osztályát elvégzett, többnyire 14-ik életévüket betöltött jelentkezők közül számosan ezeknek a minimális követelményeknek sem tudtak megfelelni, ami az előző évi tanítás züllöttségének az eredménye. De viszont felette gyenge vizsgálatuk dacára felvett tanulók utóbb az osztálynak legjobb tanulóivá váltak. E körülmény bizonyítja, mennyire téves az a kép, amelyet felvételi vizsgálat alapján egy-egy tanulóról nyerünk.

A középiskolai reform irányelveinek megállapításában, véleménye szerint, a szakiskolákhoz való viszonyukra is kell gondolnunk. Helyesebbnek vélné a középiskola tanfolyamának az elemi iskola hat osztályához való kapcsolását, mint lefelé való kiterjesztését. A jól kiépített és megszervezett hatosztályú népiskola legyen az összes középiskolák és szakiskolák közös alapja.

III. *Kőrösi Sándor*: A középiskola s általában a közoktatás reformjára szükségünk van, mert egyrészt elégedetlenség volt tapasztalható az iskolával szemben már a háború előtt is, másrészt új viszonyok közé kerültünk (Csonka-Magyarország, függetlenség, szegénység). De milyen legyen a reform?

Minthogy a műveltségnek elemeit, a művelődésre való képességet ma már a földműves és az iparos sem nélkülözheti, a közoktatás berendezkedésének olyannak kell lennie, mint ahogy itt Somogyi Géza tagtársunk is hangoztatta, hogy ne csak kimustrálás, kilökés útján, ne csak megszégyenítés árán kerüljenek a rátermett ifjak a gyakorlati pályákra, hanem legyenek megszabott állomások, melyek lehetővé teszik, hogy a nemzet fiai megszégyenítés nélkül ott és úgy helyezkedjenek el, hogy hazájuknak minden erejükkel és képességükkel hasznára váljanak.

Ha tehát ezt a szükségességet magunk előtt látjuk és bevalljuk, hogy a nép-nemzeti eszme kihajtása óta a nép széles rétegei léptek be a műveltség zónájába, el kell ismernünk, hogy iskolai reformról szólva egész közoktatásunkra ki kell terjesztenünk figyelmünket, hogy úgy ne járjunk, mint Oroszország, hol a felsőbb tízezer csupa nagyműveltségű emberből áll, a többi pedig a vak tudatlanság sötét-ségében agitátorok, demagógok vak eszközévé válik.

Ebben az illusztris társaságban fölösleges volna fejtegetnem, hogy a műveltség, az egész nép műveltsége, az erkölcsi és szellemi tökéletesedésre való törekvés önmagában is fontos célja az emberi-ségnek.



Hogy milyen legyen ez a népműveltség? Én mindig örömmel, büszkeséggel emlegettem azt a lelki finomságot, mely a mi paraszt népünket jellemzi. Különösen a tiszántúli magyar paraszttal szoktam idegenek előtt eldicsekedni, aki — a szó nemes értelmében vett — arisztokratikus gondolkodásmódjával és fellépésével egyéb államoknak nemcsak parasztságát, hanem úgynevezett művelt köreit is nagyban felülmúlja. De azért el kell ismernünk, hogy az egyetemes népművelődés emelése tekintetében még sok a teendőnk. Így például nagyon meglepődtem, midőn egy hollandus barátom, Van der Maessen báró, ki a háború kezdetén két éven át itt tartózkodott körünkben, egyszer azt a megjegyzést tette, hogy a mi mezőgazdaságunk nagyon el van maradva. Megjegyzését csak akkor értettem meg, midőn Hollandiában saját szememmel láttam, milyen módon folyik náluk a gazdálkodás. Hogy nincs egy tenyérnyi föld, amit műveletlenül hagynának, termésük pedig olyan, mintha minden fej káposzta vagy répa a «Mauthner diadala» névért versenyezne. Legelőiken a fű még ősszel is oly bőséges és oly dús, mintha egymásra rakott szmirnaszőnyegeken járna az ember.

De hogy milyen is legyen az a népműveltség, erre nézve legyen szabad hivatkozni arra, amit De Amicis, a *Cuore* halhatatlan szerzője, *Olanda* c. útleírásában írt a hollandi parasztról.

A középiskolai reformot a nemzet szükségletéhez kell alkalmazni, tehát meg kell néznünk, milyen hatással volna népoktatásunkra. Nem lehet a középiskolát úgy megreformálni, hogy egyéb iskoláinkat figyelembe ne vegyük. Az oktatás célja ma már nem az egyetem, hanem az, hogy a nemzetnek minden tagja megkapja az őt megillető műveltséget, a neki való helyet. A reformot tehát csakis egész oktatásügyünkre kiterjesztve lehet megkezdeni. Ez gondos előkészítést, körületekintést igényel. Jól tudom, hogy az Orsz. Közoktatási Tanács gondos munkával elkészítette középiskoláink reformjának tervezetét, ezt azonban nem ismerem.

Bizonyos, hogy közoktatásunk berendezésében mindeddig német mintákat követtünk, de kérdés, hogy ez a függő viszonyunk a jövőben is megtartható-e. Most, midőn saját lábunkra akarunk állani, meg kell fontolni, hogy ilyen fényűzést, ennyiféle iskolatípust a mi elszegényedett államkincstárunk el nem bír. Németország nagy, hatalmas néplakta ország, mi pedig szegény, kis ország vagyunk. Nekünk egyszerűbben kell berendezkednünk. A reformot tehát alapos tanulmányozás után a nemzet mai szükségletéhez mérve kell megalkotnunk. Egyelőre a legnagyobb baj elhárítása érdekében az idejét mult minősítési törvényt kellene megváltoztatnunk, vagyis Pintér javaslatának bevezető részét, az egységes jogosítást kellene életbeléptetnünk. Ellenben a



9 osztályú középiskola megvalósítása szinte elháríthatatlan akadályokba ütközik. A tanárok eddig is elégedetlenek voltak a IV. elemi osztályból jött tanulókkal. Hát még ha a III-ikból vennők fel a tanulókat! Ezért nekünk csak a IV. elemi osztály után kellene átvennünk a növendékeket, hogy az elemi iskola jól megalapozhassa a gyermekek középiskolai tanulmányait.

Én, a nagyvilágon körüttekintve, két olyan országot látok, melynek viszonyai a mienkhez hasonlóak: Olaszországot és Németalföldet. Olaszországnak egyes részei századokon át idegen hatalom jármát nyögték. Mikor az ország az egységes Olaszország megalkotásával függetlenségét kivívta és iskoláit a nemzet megváltozott igényeihez képest kellett berendeznie, állami pénzügyei majdnem oly zilált helyzetben voltak, mint a mieink. Németalföld kis ország, ép úgy, mint a mi szegény Csonka-Magyarországunk. Lakói főleg földműveléssel foglalkoznak, ép úgy, mint a mi népünk. Mindenfelől kapzsi szomszédok veszik körül, ép úgy, mint minket és ép úgy rászorultak, hogy szellemi erejük nagy részét idegen nyelvek tanulására vesztessék, mint mi. Nézzünk körül ezekben az országokban, milyen módon szervezték iskoláikat. Kötelességünké teszi ezt még az a körülmény is, hogy a mi iskoláink típusa a katolikus egyházi rendek útján Olaszországból származik, a réformáció idejében pedig Hollandiában járt protestáns papok itthoni alkotása útján erősödött meg.

Az *olaszok* érintetlenül hagyták a humanisztikus képzés hagyományos intézetét, a gimnáziumot, csak épen reáliákkal egészítették ki a modern kor kívánalmaihoz képest, emellett azonban felállították a technikai iskolát (*Scuola tecnica* és a IV. osztálytól kezdve *Istituto tecnico* néven). Náluk nincsen polgári iskola, nincs külön közép kereskedelmi, közép gazdasági vagy közép ipariskola. Vannak kereskedelmi akadémiáik, van tengerészeti akadémiájuk stb., de a közép oktatás mind be van olvasztva az *Istituto tecnico*-ba. Mind a gimnáziumnak, mind a technikai iskolának 3 alsó osztálya voltaképpen az elemi iskolai tanítás kiegészítésére szolgál. A III-ikból azok, kik nem hajlandók tovább tanulni vagy nem is alkalmasak reá, abiturienus bizonyítvánnyal egy kis egészet képező, befejezett ismerettel mehetnek inasi alkalmazásba. A technikai iskolának gerince a matematika és fizika, ehhez csatlakoznak az általános műveltség érdekében a humanisztikus tárgyak. Azonban a IV-iktől kezdve minden technikai iskola, a város és környék igényeihez képest, kétfelé vagy háromfelé ágazik. Némely városban közép kereskedelmi, másokban mezőgazdasági vagy szőlészeti, harmadikban tengerészeti, vagy néhol szalmafonó, selyemszövő, földmérő vagy számviteltani középiskola olvad a technikai iskolába. Ezeknek növendékei a matematikát, fizi-



kát az intézetnek azon növendékeivel együtt tanulják, kik a politechnikumra készülnek; egyebekben tantervük külön úton halad és mindenben a gyakorlati cél szolgálatában áll.

Nem szükséges hangsúlyoznom, mily áldás az egy szegény országra nézve, hogy nem kell annyiféle iskolát, polgárit, közép kereskedelmit, közép gazdaságit stb. fenntartania és mily áldás volna ránk nézve, ha a mi jómódú földmíves népünk a technikai, vagy — ha úgy tetszik — reáliskolában készen találná az okszerű gazdálkodásra, gyümölcscsészetre, szőlészetre, iparra képző iskolát. És mily áldás az egyetemre és az egész társadalomra, ha az iskola berendezése kenyeret ad már a technikai középiskolát végzettek kezébe és nem szorítja az egész középiskolai ifjúságot az egyetemre, úgyhogy az csakugyan a szellemi kiválóságra hivatottak iskolája marad. Ne feledjük, hogy ebből az iskolából került ki *Marconi* is és ezekből az iskolákból került ki az a nemzedék, mely Itáliának a beszéd, írás és képírás művészetében való régebbi vezérszerepe után mai napság a matematikai tudomány terén való vezetés pálmáját megszerezte.

Hollandiában van gimnázium és polgárinak nevezett reáliskola. A középiskolába csak a VI. elemiből veszik fel a növendékeket. Nincs rá mód, se protekció, se külön engedély, hogy valaki VI. elemi osztálybeli bizonyítvány nélkül léphessen középiskolába; még így is felvételi vizsgát kell a gyermeknek tennie. A gimnáziumban nyelvtani alapismereteket, a reáliskolában matematikai gondolkodást követelnek meg attól, akit felvesznek. Aki a feltételeknek nem felel meg, folytatja az elemi iskola látogatását, mely 8, helyenkint 9 osztályos és a felsőbb fokozatban mezőgazdasági, alkotmánytani és idegen nyelvi ismereteket is nyújt. A középiskola 6 osztályos. Én úgy vettem észre, hogy e hat év alatt, a gondos alapozásra építve, nagyobb eredményt érnek el, mint mi a 8 osztályos középiskolánkban. Még latinban is alaposabb és bővebb a tudásuk. Végtelen nagy érdeme pedig minden rendű iskolájuknak, hogy a puritán vallásosság mellett a munka s az erkölcsi tisztaság szeretetét, az igaz humanizmust s a művelődés és tökéletesedés iránt való nagy fogékonyságot oltja az ifjúságba.

Én azt hiszem, a M. Pædag. Társaságnak erkölcsi súlyával oda kellene hatnia, hogy pedagógiai életünknek arra hivatott, tekintélyes képviselői látogatnák meg az olasz technikai iskolákat s a hollandiai gimnáziumokat, hogy aztán itthon a magyar nemzeti szellemben létesítendő reformok megalkotása terén érvényesítsék tapasztalataikat.

IV. *Juba Adolf* statisztikai adatokat olvas fel annak illusztrálására, mily nagy a testi fejlődésben elmaradt alsóosztályos középiskolai tanulók száma.

V. *Somogyi Géza* a népiskola érdekében szólal fel. Azt fejte-



geti, hogy népiskoláinknak két krónikus betegsége van: 1. az osztott és osztatlan iskoláknak egymáshoz való viszonya nincs kellőképp szabályozva, 2. a népiskolák csonka állapotban maradtak. Javasolja, hogy követeljük az általános népiskolát, mint minden továbbmenő intézet közös alapépítményét.

VI. *Geöcze Sarolta* nemzeti szempontból alsó fokon az egységes középiskolát látja célszerűbbnek. Svájcra utal, hol a nemzeti egység megbontása még a világháború alatt sem sikerült, noha ott három különböző nyelvű és kultúrájú faj alkotja az államot, melyek mindegyikére érvényesül kívülről a nagy tömegek vonzása a rokon fajú s önálló kultúrájú nagy nemzetek részéről, sőt azok mindent elkövettek, hogy Svájcot a maguk háborús érdekszférájába bevonják s ezzel egységét megbontsák. Ha ez még sem sikerült, annak oka nem más, mint az egységes nemzeti nevelés révén kifejlesztett nemzeti öntudat;<sup>1</sup> t. i. Svájcban az iskolakötelezettséget nagyon szigorúan veszik s az kiterjed nemcsak az elemi, hanem a polgári iskolára is; tehát a svájci gyermek — fiú, leány egyaránt — 15 éves koráig az egységes nemzeti műveltséget adó népiskolába jár s csak azután lép a középiskolába. Ennek még az a nagy előnye is megvan, hogy a polgári iskolában a szakrendszer még nincs úgy a végletekig kifejlesztve, mint a mi középiskoláinkban, a svájci népiskola nem is oly zsúfolt; tehát a gyermek 15 éves koráig mindössze 2—3 tanító keze alatt tanul (azonfölül ott a felmenő rendszert ezen a fokon is következetesen alkalmazzák) s így az egységes nevelő hatás intenzívebben érvényesül. A bifurkáció csak azután kezdődik, mikor már a közös erkölcsi alap megszilárdult. Ehhez hozzájárul, hogy a józan svájci az iskolakötelezettség kezdetét is a 7. életév betöltésére tolta ki, tehát az a boldog svájci gyerek 7 éves koráig szabadon fejlődik s nem kénytelen 6 éves korában, ha csenevész is, beletörni az iskolai igába. Sem a 10 éves játszó gyermek nem kerül a középiskolába egyszerre 6—8 tanár keze alá, akik neki prelegálnak és alig ismerik. A svájci rendszer tehát mind nemzeti, mind nevelési és higiénikus szempontból jobb, mint a mienk.

Az egészségi szempontot főleg a leánygyermekek érdekében kellene jobban figyelembe venni. Azokat az időelőtti megerőltető tanulás még jobban idegesíti s a vérszegénységet fejleszti ki bennük. De társadalmi veszedelem rejlik abban is, hogy ma a leányok — kivált a zsidóság — csak úgy tódulnak a középiskolába. Ez legtöbbször a háziasság rovására megy s női hivatásuktól távolítja el őket. De baj

<sup>1</sup> Lásd erre nézve Laur Ernő tanulmányát: *Parasztdemokrácia Svájcban*. A Magyar Gazdaszövetség kiadványa.



az is, hogy az állásokat olyanok lépik el, akik az azzal járó felelősséget nem veszik komolyan. Tehát itt szigorú szelekció kell egészségi, szellemi és erkölcsi szempontból.

A 3 irányú szelekció azonban ép úgy kell a fiúknál is. Ne tóduljon a középiskolába s majd az egyetemre oly elem, mely azután csak a szellemi proletariátust szaporítja s a színvonalat szorítja le. Itt főleg az erkölcsi szelekció fontos, mert anélkül közéletünk gyógyulása nem remélhető.

E szempontból szükséges hatványozottan a társadalom vezetésére hivatott osztályt nevelő középiskolában az intenzívebb erkölcs- és szociális nevelés, mert annak a multban történt elhanyagolása volt egyik főoka a közéleti bajoknak. A társadalomtani oktatás e van rendelve; de az ismeret nem elég, sokkal fontosabb a tervszerű, következetes nevelő ráhatás.

VII. *Gyomlay Gyula*: Minden iskolai reformnak fő- és alapfeltétele a tanárképzés. Ezen a téren azonban addig nem várható haladás, míg a jelölteket olyan helyzetbe juttatni nem tudjuk (akár internátusokkal, akár segélyekkel), hogy vállalt kötelességeik pontos teljesítését joggal el is várhassuk tőlük. A budapesti egyetemmel kapcsolatosan nemcsak az intézmények állnak már régóta fenn, hanem, ami fő, megvannak a szükséges vezető és tanító erők is, nemkülönben a tanítás eszközei: könyvtárak, helyiségek stb. A baj az, hogy a mostani körülmények közt mindezeknek csak nagyon kevesen vehetik hasznát s azok sem oly mértékben, ahogyan kívánatos volna. A vidéki egyetemekkel kapcsolatos tanárképzőkben is első-sorban az eszközök megszerzéséről, aztán a tanítóerők kiszemeléséről kell gondoskodni, de a tanulók anyagi gyámolítása s ez alapon pontos ellenőrzés és kérelhetetlen szigorúság nélkül az állapotok javulása a mi viszonyaink közt nem várható.

VIII. Az *elnök* berekeszti a vitát és Kemény Ferenc előadónak adja a szót, hogy megtegye a felszólalásokra észrevételeit.

IX. *Kemény Ferenc* előadói zárószava: Reám, mint előadóra most az a feladat hárul, hogy zárószó keretében megvilágítsam az elhangzott felszólalásokat, a szükséghez képest feleljek rájuk és az egész vitát összefoglalva megállapítsam tanulságait, eredményeit. Ennek a nem könnyű feladatnak a következő sorrendben igyekszem eleget tenni: A vita általános jellemzése után sorra veszem az egyes felszólalásokat, majd a főbb vitás pontok körül felmerült ellentéteket, illetőleg megegyezéseket igyekszem megállapítani és ebből a megérett reformokra következtetni.

Előbb azonban, mintegy személyi kérdés címén, legyen szabad néhány félreértésen alapuló bíráló megjegyzést megvilágítani. Így az



elnök úr a vitát bevezető szavaiban úgy nyilatkozott, hogy én a tagolás kérdésében csak a négy közös alsó osztály tervét említettem és mellőztem a két közös alsó osztály gondolatát. Ezzel szemben utalok a 6. miniszteri kérdőpontra adott válasznak következő kitételére (109. l.): «Itt a döntés csak akörül foroghat, vajjon az alsó 2. 3 vagy 4 osztály legyen-e közös. Mi az utóbbit valljuk, mert ezeknek a szükséges közös ismereteknek tanítása 4 évnél szűkebb időre alig szorítható». Bozóky Endre azzal kezdte, hogy én kérdéseim, illetőleg tételeim tömegével szinte elárasztottam a hallgatóságot és megnehezítettem a hozzászólást. Ezzel szemben ismét hivatkoznom kell arra (118. l.), hogy én ép a vitának eredményesebbé való tétele érdekében külön csoportba foglaltam össze azokat a tételeket (számszerint 14-et), amelyek már nem vitások és amelyeket a vitából ki lehet kapcsolni, s külön csak két kérdést tűztem ki a vita anyagául, amihez bevezető szavaiban az elnök úr is hozzájárult. Végül Somogyi Géza azt kifogásolta, hogy a középiskolát elszigetelten tárgyaltam, szervezet dolgában csak feudális államokra hivatkozom és mellőzöm a demokratikus Egyesült-Államokat és Svájcot. Úgy vélem, hogy mind a két ellenvetés félreértésen alapszik, mert tervezetemben több ízben kitértem a polgári iskolára, sőt a népiskolára is, a felsorolt országok között pedig Amerika és Svájc is előfordul, bár nem részünkről követendő példa gyanánt. Ez utóbbit különben Hegedüs István is vallotta felszólalásában.

A vita általános jellemzésére talán szabad erről a helyről is megállapítani, hogy mindvégig tárgyilagos volt és magas szinten mozgott. Az ügy érdekében kíváncsi lett volna, hogy pedagógusaink még nagyobb számban keressék fel üléseinket és vegyenek részt a vitában. Hogy a vita nem szorítkozott mindvégig a két fő vitakérdésre, hanem helyel-közzel elkalandozott, nagyon is érthető, mert ez előttünk szent ügygel kapcsolatban sok olyan dolog van, amit szívünkön hordunk. Ennek következményeként azután több olyan középiskolai pedagógiai közhely is felmerült, amelyeket én a már említett 14 pontban jó eleve elraktároztam, kiselejtezni iparkodtam.

Most saját hiányos jegyzeteim alapján állítanak az egyes felszólalásokra. *Bozóky E.* konzervatív, a reformot nem tartja időszerűnek; részleteiben erősen bírálja a Pintér-féle tervezetet; mindennemű szelekció ellen nyilatkozik. *Waldapfel J.* a reform helyett restaurálást ajánl; hangsúlyozza a folytonosság (historicismus), a nemzeti irány és a szolidaritás fontosságát; a miniszteri kérdőpontokat sorra veszi és végeredményben megállapítja, hogy azokat döntő szerep nem illeti meg; ő is alaposan megrostálja a Pintér-féle tervezetet (9 évfolyam, világirodalom, szociológia, numerus clausus, megbízhatatlanság); végül előterjeszti saját javaslatát: a 6 osztályú népiskolán felépülő, 6 osztályú,



alsó- és felsőtagozatú középiskolát. Ez a terv, mi legalább úgy látjuk, nem áll a felszólaló által hangoztatott folytonosság (historicismus) jegyében. *Somogyi G.* a reformot időszerűnek tartja és mintakul a svájci és amerikai terveket ajánlja. *A jövő nemzedék nevelése* c. füzetében a 6 osztályú nép- és középiskola mellett foglal állást; híve az értelmi szelekciónak. *Fest A.* felszólalásában nem érthetek egyet azzal, hogy a középiskola elvben a kiváló tehetségű tanulók iskolája; hogy feladata csak egy lehet: a főiskolai előkészítés. Az sem állhat meg, hogy «a latin nyelv ismerete nélkül minden nyelvtudás felszínes» s hogy a franciát mi túlértékeljük (ez utóbbit *Fináczy E.* is kétségbeveti). Viszont készséggel elismerem, hogy a nemzetiségi nyelvek tanulásával járó veszélyeket meggyőzően adta elő és ebbeli javaslatimat a teljes viszonyosság alapján módosítom. *Málnai M.* több, régóta sürgetett életrevaló reformot elevenített fel; a 6 osztályú népiskola, de még inkább a 3 és 6 éves felső népiskola terve azonban aligha lesz egyhamar megvalósítható. *Fináczy E.* nem híve a közös alsó tagozatnak, hibáztatja a középiskola előkészítő jellegének túlsága, hangsúlyozását; a szelekció lehet politikai gondolat, de nem nevelő, a numerus clausus nem az iskolába való, hanem a képesítő vizsgálatokra. *Juba A.* a 8 osztályú, szelekcióval kapcsolatos középiskola hívének vallja magát; a testi nevelés dolgában több, régóta támasztott jogos követelést sürget (legalább heti 3 óra, az egészségtant rendszeres tantárgyként orvos tanítsa stb.). *Quint J.* a két szélső társadalmi véglet között mozgó tanulóifjúságot szeretné egymáshoz közelebb hozni; kívánja a nemzeti műveltség mélyítését, a lélek művelését (művészetek) és a munkára való nevelés felkarolását. Ehhez csatlakozik *Hegedüs I.*, aki a történettanítás és a szabad oktatás fontosságát hangsúlyozza. A mai ülésen (jún. 26.) elhangzott felszólalások még oly friss emlékezetben vannak, hogy azokat talán fölösleges is összefoglalni. Két részletre mégis ki kell térnem. Megelégedéssel állapíthatom meg, hogy az olasz középiskoláknak *Körösí S.* részéről előterjesztett és követésre ajánlott szervezete főbb vonásaiban csaknem teljesen egyezik azzal, amelyet előadói tervezetem végén magam is ajánlottam. *Geöcze S.* felszólalásában figyelemreméltónak tartom az erkölcsi és szociális nevelésnek az eddiginél külön felkarolását és ahhoz a magam részéről is hozzájárulok.

Ha tárgyi szempontok szerint csoportosítjuk a vita tanulságait, az eredményt a következő pontokba foglalhatjuk össze:

1. Szóvá tették a mai magyar középiskolának sok kisebb-nagyobb baját, amivel kapcsolatban számos életrevaló eszme került felszínre.
2. A középiskola jövő szervezetére nézve ismét kiderült, hogy a vélemények nagyon széjjelágazók.



3. Az időszerűség dolgában nem egységes a felfogás: Bozóky ellene van, Waldapfel a reform helyett restaurálást kíván, de az eszmecserét üdvösnek tartja; Somogyi, Körösi S. és Gyomlay a reform előkészítése mellett van, az utóbbi bizonyos égető reformoknak azonnali végrehajtását sürgeti; Fest a reformot előbb ki akarja próbálni. Az előadó változatlanul azt vallja, hogy az éveken keresztül buzgón folytatott előkészítő munkálatok után immár elérkezett a cselekvés ideje és hogy bizonyos alább megnevezendő reformok minden zökkenés és veszedelem nélkül megvalósíthatók.

4. Vitás maradt a szelekció kérdése is; Bozóky, Szuppán és az elnök ellene, Fest, Somogyi, Körösi és Juba mellette szólalt fel. Az előadó ajánlja a tervezetében előterjesztett megoldást, amely a) a felvételi vizsgát kivétel nélkül kötelezővé teszi azok részére, akik humanisztikus gimnáziumba lépnek, a más középiskolába lépőknel pedig csupán azok részére, akiknek népiskolai bizonyítványa csak elégséges minőségű; b) bármely középiskolában a 4. osztály után minősítő és selejtező vizsga tartassék. Az értelmi census mellett Geöcze S. felvetette az erkölcsi census szükséges voltát, még pedig mindkét nembeli tanulói ifjúság részére. Ennek fontossága nyilvánvaló.

5. Az alsó és felső tagozat gondolata szinte egyértelmű visszhangra talált, amit az előadó megleléssel állapít meg.

6. Nagyobb eltérés mutatkozott a hosszában való differenciálásnak sokat vitatott kérdésében. Fináczy, Somogyi, Szuppán és Waldapfel a népiskola IV. osztálya után még két évig óhajtja az ifjúságot együtt tartani; Quint a differenciálásnak minél későbbi megkezdését ajánlja. Ebben a kérdésben a megalkuvás lehetősége kínálkozik. Végre

7. A Pintér-féle tervezetet csaknem egyértelműen elfogadhatatlannak tartották. Az előadó beírta azzal, hogy ennek az egyébként nagy buzgalommal és jóhiszeműséggel elkészített tervezetnek csupán legkirívóbb szervi hibáira mutasson rá, a felszólalók közül többen a részletek tarthatatlanságát is kiderítették. A szelekcióra vonatkozó intézkedéseket némi módosítással (l. fent 4. pont) az előadó magáévá teszi.

Tisztelt Társaság! Ha ezek után azt kutatjuk, hogy mi az, ami ebből a tartalmas és érdekes vitából kikristályosodott, hogy melyik az a szilárd pont, amelyből kiindulva a magyar középiskola ügyét előbbre vihetjük, akkor azt a gondolatot kell kiragadnom, amely az iskolarendszer felépítését a hatos egységcsoportra óhajtja alapítani. Én ugyan azt tartom, hogy az ifjúságnak értelmi, érzelmi és testi fejlődését nagyon nehéz általánosan ilyen számegységek szerint elskatulyázni, a magam részéről a hatos felosztásért nem is lelkesedem, de úgy látom, hogy termőképes magot rejt magában. Mert mit jelent a Comenius-féle hatos csoportosítás mai iskolarendszerünkre alkalmazva? Azt, hogy minden középiskolának 2 alsó osztálya közös legyen s azt, hogy a latint a gimnáziumi III. osztályban kezdjük meg, egy világnyelv tanítását pedig az I. osztályban.

Waldapfel, Fináczy és Somogyi, akik ennek az eszmének hívei, ugyan úgy gondolják a megvalósítást, hogy a 6 osztályú középiskola



a 6 osztályú népiskolához kapcsolódják, de én hivatkozással a Waldapfel részéről annyira és joggal hangoztatott folytonosságra, azt tartom, hogy ennek a 6 osztályú nép- és középiskolának megteremtése ma jóval nagyobb nehézségekbe ütközik, mint ha a mostani rendszer fenntartása mellett a középiskoláknak 2 alsó osztályát egyenlősítjük. Én ugyan a 4 osztályú közös alsó tagozatot ajánlottam (a hum. gimnáziumok kikapcsolásával), de átmenetileg beérem a 2 osztályú közös alsó tagozattal, amelynek érdekében a szükséges tantervi változtatásokat rövidesen el lehetne végezni. Ez az újítás két, eléggé meg nem becsülhető előnnyel járna: a) azzal, hogy a tanulmányi életet még két évig egy kalap alatt tartja, fokozná annak egészségesebb nemzeti kimagyarázását, b) minden nehézség nélkül lehetővé tenné az átlépést egyik intézetnemből a másikba a tanulmányi eredmények és a kibontakozott tehetségek figyelembevételével. Legyen szabad itt még egyet megjegyezni. Már előadói tervezetemben utaltam arra, hogy a kisebb egységek, a kevesebb évfolyamot felölelő tagozatok intenzívebb munkát tesznek lehetővé (Rein). Ha ehhez hozzávesszük, hogy a Comenius-féle hatos csoportosítás a XVII. századba nyúlik vissza, ma, a XX. században azonban a differenciálás korát éljük, amelyet a kisebb csoportok, egységek előmozdítanak, úgy előrelátható, hogy a négyes csoportosítás és alsó tagozat a jövő fejlődés irányába esik.

Jól tudom, hogy Társaságunk határozatokat nem hoz, az i. t. elnök úr ezt eleve ki is jelentette, de azért azt tartom, hogy akkor, amikor ennek a tanulságos vitának anyagát a tanügyi hatóság elé fogjuk terjeszteni, annak figyelmét külön is hívjuk fel arra a fontosságra, amely a középiskola 2 alsó osztályának közös voltában rejlik és amelyet Társaságunknak néhány kiváló és illetékes tagja egyértelműen tűzött napirendre.

Ezek után részemre nem marad egyéb hátra, mint az, hogy köszönetet mondjak az i. t. elnök úrnak a belém helyezett bizalomért és az i. t. felszólalóknak azért, hogy tiszta meggyőződésükkel és tudásuk legjavával hozzájárultak ezen emlékezetes és reméljük, nemsokára tetteikben is megnyilatkozó vitához.

X. *Fináczy Ernő* elnök a következő záróbeszéddel rekeszti be az ülést:

T. Társaság! Az előadó úr megkönnyítette feladatomat, mert a vita anyagát nemcsak megvilágította, hanem az elnök helyett össze is foglalta. Előadására csak két ténybeli helyreigazítást kell tennem. Egyik a Pintér-féle javaslatra vonatkozik. Nem merném a hallottak után megállapítani azt, hogy a felszólalók e javaslatot «elfogadhatatlannak» mondták; mindössze annyi történt, hogy egyes rendelkezéseivel szemben állást foglaltak, egyes határozmányaira kritikai



észrevételeket tettek. A tantervjavaslat a maga egészében és számos (szóba sem került) részében egyáltalán nem tárgyalatott, nem is volt kitűzve a napirendre, csak mellékesen és alkalmoszerűen kapcsolódott a vitához. Másodszor az előadó úr felszólalásomnak egy részét, úgy látszik, félreértette. Én nem foglaltam állást a hatosztályú középiskola mellett; csak annyit jeleztem, hogy e szervezet elvi szempontból jól megokolható, de véglegesen csak akkor lehet majd róla nyilatkozni, ha elkészül a hozzávaló tanterv.

Mivel a vita elején határozatba ment, hogy a fennforgó kérdésekben a szavazás nem volna helyénvaló, azért most, amikor az egész anyagból még néhány tanulságot akarok levonni, csak bizonyos általános benyomásokra alapíthatom azt a következtetésemet, hogy a felszólalók milyen megoldás felé látszanak hajlani.

E benyomásaim szerint túlnyomó megegyezés alakult ki a vita során a következőkben:

1. Akár egész köznevelésünknek, akár egyes részeinek gyökeres újjászervezése ma még nem lehetséges; közviszonyaink még nem konszolidálódtak oly mértékben, hogy a reform rázkódtatás nélkül megvalósítható volna.

2. A jövő reményében azonban már most meg kell tenni a szükséges előkészületeket a szervezeti és tantervi reformokra, tekintettel különösen arra, hogy középiskoláink szervezete (ide nem értve az 1890. évi XXX. t. c.-et) 1883 óta, tehát majdnem 40 évig változatlan s hogy tanterveink is 1885 óta lényegesebb átalakuláson nem mentek keresztül (az 1899. évi tantervek módosításai nem mélyrehatók).

3. A középiskola reformja a közoktatás összes egyéb intézményeire való tekintettel oldandó meg.

4. A népiskola hat teljes osztálya mindenütt megszervezendő.

5. A középiskolának alulról egy évvel való megtoldása (a kilencosztályú középiskola, mely a népiskola harmadik osztályához csatlakozik) pedagógiai és társadalmi okokból nem kívánatos.

6. A középiskola ne legyen egységes, hanem többféle irányú (differenciált középiskola).

7. A középiskola többfélesége nem mond ellen a jogosítás egységének, mely mielőbb törvénybe iktatandó.

8. A humanisztikus (görög és latin nyelvet és irodalmat tanító) irány (ágazat), mint a középfokú oktatásnak egyik iránya, minden körülmények között fenntartandó.

9. A humanisztikus irányú középiskola az összes középfokú iskolai intézmények közt a legkisebb arányszámmal, a latin nyelv nélküli intézmények (beleértve a polgári iskolát is) a legnagyobb arányszámmal szerepeljenek.



10. A leányközépiskolák szervezete és tanterve — tekintettel a fejlődésnek a nemi különbségekből eredő eltérő menetére — nem lehet teljesen azonos a fiúközépiskolák szervezetével és tantervével. Ugyanazon tanulmányi anyag más-más elrendezést kíván a kétféle középiskolákban.

11. Tekintettel arra az orvosi vizsgálatokkal is megerősített tapasztalatra, mely szerint a fiatal nemzedék testi ereje és ellenálló-képessége a hosszantartó háború hatása alatt megcsökkent, feltétlenül szükséges a célbavett iskolaszervezeti reformot úgy megalkotni, hogy a testi nevelésnek érdekei a mainál nagyobb figyelemben részesüljenek.

Felette széjjelágazók voltak a vélemények két igen lényeges vitapont tekintetében:

1. Nem mutatkozott megegyezés vagy túlnyomó állásfoglalás abban a kérdésben, hogy a középoktatás differenciációja mikor kezdődjék: a kilencedik, avagy tizedik, avagy tizenkettedik, avagy tizen-negyedik életévben?

2. Körülbelül egyenlő arányban oszlottak meg a vélemények abban a kérdésben, legyen-e helye a szelekciónak avagy nem.

Habár ezek szerint a vita folyamán még nem alakult ki a közép fokú oktatás jövő képe a maga egészében, mégis néhány első-rendű kérdésben sikerült Társaságunk körében megegyezésre jutnunk. A vita egyebekben is sok tanulssággal járt; emelkedett színvonalával és tárgyilagosságával méltó volt ahhoz a Társasághoz, mely mindenkor azt tartotta feladatának, hogy a szűkebb értelemben vett politikai szempontok kikapcsolásával kizáróan a pedagógia elvi álláspontját tekintse irányadónak munkásságában.

Köszönöm az előadó úrnak készséges közreműködését, Pintér Jenő főigazgató úrnak szíves megjelenését és a vitában résztvett tagtársak érdeklődését. A vitát bezárom.

### Hivatalos nyugtázás.

A Magyar Pædagogiai Társaság pénztárába 1920 június 7-től október 25-ig a következő befizetések történtek:

*Rendes tagok adományai:* Pauler Ákos 600 K.

*Kültagok befizetései:*

1916-ra: Nagy P.

1917-re: Nagy P.

1918-ra: Batiné Stancsics F. Győr. Bonkáló S. Danczer B. Hollós J. Sopron. Jánosi B. Nagy P. Oberle K. Szász A. Eger. Széchy M. Hajduszoboszló.

1919-re: Batiné Stancsics F. Győr. Balassa S. Pécs. Bielek D. Bonkáló S. Danczer B. Ellend J. Sárospatak. Gerecs Sz. Kőszeg.



Goschi P. Székesfehérvár. Grosz J. Veszprém. Hollós J. Sopron. Jánosi B. Lasz S. Mihalik S. Budafok. Molecz B. Szentés. Nagy P. Nagy S. Jánoshida. Oberle K. Radnai J.-né. Szász A. Eger. Széchy M. Hajduszoboszló (—2).

**1920-ra:** Agárdi L. Veszprém. B. Stancsics F. Győr (—8). Baros Gy. Balassa S. Pécs (—4). Balogh P. Bonkáló S. Böcz J. Békés. Csiszár A. Nagybózsza (—4). Csorba Gy. Miskolc. Danczer B. Danilovits J. Deptner T. (—4). Dombi L. Miskolc. Dörfler J. Eigl M. Nagymarton. Ellend J. Sárospatak (—4). Erdélyi L. Farkas G. Dóka. Frecska I. Fürst A. Székesfehérvár. Gerecs Sz. Kőszeg. Goschi P. Székesfehérvár (—4). Grosz J. Veszprém (—4). Gunda J. Makó. Haán P. Hajdu L. Kaposvár (—4). Hollós J. Sopron (—8). Horváth I. Horváth J. Hulják P. Pilisszentlászló. Illés I. Jánosi B. (—8). Kellemen K. Sümeg. Kispárti J. Kovách G. Kováts A. (—4). Kőszegi Gy. Pilisvörösvár (—4). Kupi F. Lasz S. Láczer I. Leszner F. Sopron (—4). Marx J. Maron I. Székesfehérvár (—4). Máté L. (—6). Medgyesi L. Egerszeg. Mihalik S. Budafok (—4). Mocskónyi J. Szarvas. Molecz B. Szentés. Moussong G. Nagy P. (—6). Nagy J. Debrecen. Nagy S. Jánoshida. Nánay B. Debrecen. Neuhold Ö. Eger. Oberle K. Olasz K. Mátészalka (—4). Osváth F. Nagykőrös. Óváry Z. Miskolc. Posch J. (—4). Radnai J.-né (—4). Schuschny H. Schusztér O. Zalaegerszeg. Szabó P. Erzsébetfalva (—4). Szász A. Eger. Szeifert V. Veszprém. Szlavik L. Szombathy I. Jászberény. Tibolt Á. Keszthely. Tóth A. Vámosgyörk (—4). Vargha L. (—4). Visnya A. Sopron. Zalai M. Zirc. Zsámboki L. Szekszárd (—4).

**1921-re:** Bonkáló S. Dombi L. Miskolc. Erdélyi L. (—8). Frank A. Léva. Haán P. Habán M. Eger. Hulják P. Pilisszentlászló. Kispárti J. Kupi F. Nagy S. Jánoshida. Szeifert V. Veszprém. Tibolt Á. Keszthely. Tóth A. Vámosgyörk. Visnya A. Sopron (—4). Zalai M. Zirc (—6).

**1922-re:** Bonkáló S. (—8). Frank A. Léva (—2). Hulják P. Pilisszentlászló (—2). Kupi F. (—4). Nagy S. Jánoshida (—4). Szeifert V. Veszprém. Tóth A. Vámosgyörk (—6).

**1923-ra:** Szeifert V. Veszprém (—8).

**Értesítés a külső tagok számára.** A Magyar Pædagogiai Társaságnak 1920 ápr. 17-én tartott közgyűlése azt a határozatot hozta, hogy a kültagok 1920 jan. 1-től kezdve további intézkedésig 6 K tagdíjpótlékot (összesen tehát évi 10 K-t) fizetnek. E határozat értelmében az 1919 január 1-je óta előre befizetett tagdíjak átkönyveltetnek az 1920. évre, s a Magyar Pædagogia XXVIII. évfolyamának 167. lapján olvasható Hivatalos nyugtázás illető adatai aszerint helyesbítettnek.

A zárójelbe tett negatív szám a fennálló tartozást jelenti. Kérem a tagdíjaknak mielőbbi szíves befizetését.

*Dr. Bozókj Endre*

kir. tan., áll. középisk. igazgató, pénztáros.  
Budapest, II., Albrecht-út 31.